





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÂNGELA COGO FRONCKOWIAK

COM A PALAVRA A PALAVRA:

**ESCUTAR**

CRIANÇAS E ADULTOS EM CONVÍVIO POÉTICO

Porto Alegre, agosto de 2013



ÂNGELA COGO FRONCKOWIAK

COM A PALAVRA A PALAVRA:

**ESCUTAR**

CRIANÇAS E ADULTOS EM CONVÍVIO POÉTICO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em educação.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Silveira Barbosa**

**Banca Examinadora:**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilka Girardello**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Teixeira de Aguiar**

**Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho**

**Porto Alegre, agosto de 2013**

#### CIP - Catalogação na Publicação

Fronckowiak, Ângela Cogo  
Com a palavra a palavra: escutar crianças e  
adultos em convívio poético / Ângela Cogo  
Fronckowiak. -- 2013.  
309 f.

Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. infância. 2. letramento. 3. imaginação. 4.  
literatura infantil. 5. convívio poético. I. Barbosa,  
Maria Carmen Silveira, orient. II. Título.

felipe e daniel e daniel e felipe  
para sempre, porque, felipe e  
daniel, além do que supunha, daniel e  
felipe, a árvore tem raiz e folhas e frutos e  
felipe e daniel ela respira, ela inspira e ...  
conspira



# Agradecimentos agrada(e)cimento agrada-mento... ci mento ... simento

## sim SoRrisaMentoSougrata

à maria carmen silveira barbosa, lica, por tudo o que significa sua sabedoria, que se traduz em tranquilidade, confiança, amizade e silêncio,

à universidade de santa cruz do sul – unisc – pela disponibilidade das horas de pesquisa e de uma bolsista puic,

aos colegas do departamento de letras, alguns já amigos, com quem divido o amor pela docência, primeiro porque era o meu emprego, depois porque era onde eu tinha ficado, agora porque é onde eu faço a opção diária por permanecer,

aos profissionais da escola de educação básica educar-se, em especial à professora betina durante, pelo acolhimento

às crianças do 2º ano, com quem aprendi tanto, infinitamente tanto,

aos professores gilka girardello, vera teixeira de aguiar e gabriel de andrade junqueira filho, que sustentaram, na apresentação e na arguição do trabalho, um diálogo intenso, repleto de suavidade, entrega e silêncio, através do qual pude, mais que tudo, ouvir o que é eu em mim

à sandra richter, pelos sentidos em difusão da amizade, se fazendo e refazendo em nós diante da beleza da infância poética, a nossa, que nos arrebatava,

à ana luísa voelz, companheira de pesquisa, agora de profissão, companheira incansável, companheira amiga e alegre de muitas horas,

à simone berle, porque um olhar delicado e sensível poetiza a vida inteira (e a transcrição densa igualmente),

ao núcleo de pesquisa (afetivo) sobre as infâncias nos grupos estudos poéticos e linguagens, culturas e educação: sandra, daniela, simone, michele, felipe, rosi, márcia, ana luísa, tamires, bibiana e carla, pelos devaneios que constroem a amizade, as risadas e os cafés da manhã,

aos meus colegas do GEIN – UFRGS pela convivência fraterna, apesar de minhas tão grandes ausências,

aos alunos de letras que, no pibid português unisc, têm topado as maiores aventuras comigo, em especial à daiane lopes, daiacema dos lábios de mel, pela parceria que nos enriquece muito,

à edí cogo, porque me teve, me perdeu e soube me dar, novamente, a seiva para os re-começos,

ao roberto fronckowiak, pelo amor que educou em devaneios de barro, de tinta, de cor, de música, de matéria transfigurada sempre,

ao aquiles gusson, amigo que me mostrou, na trilha do karaguatá, a vigorosa árvore tombada, de cujo tronco se erguia, mais vigorosa ainda, a que daquela tinha renascido,

à isabel lauxen, amiga primeira, os últimos olhos que sorriram e os primeiros que falaram quando cheguei de volta e à luciane paz, que apareceu um pouquinho depois, pra gente fazer um trio há quarenta anos atracado,

à cármem, à aline e à mauren salis, três mosqueteiras mais do que perfeitas, mais do que amadas, imbatíveis na sua disposição de estar disponíveis,

à simone fronckowiak sica, à juliana geitens juju e ao josé augusto da silva panda vermelho, mesmo longe sempre perto demais;

ao marcelo, ao marco e ao andré fronckowiak, assim como à maura focesi e à fátima hoffmann, com todos os pintos: melanie, alice, luíza, eduardo, andré luiz, pedro e o subpintinho matias, todos juntos, porque somos uma família engraçada, briguenta, esquisita, divertida, cantante, humanamente feliz...e cantante (pra reforçar o que mais gosto),

ao norberto perkoski, que me apresentou bachelard e divide comigo o amor pela poesia, pela canção e pelo chuchu, três grandes materializações poéticas sutis do universo,

ao mico, por me ouvir, porque gosta de música e compartilha as maluquices musicais que inventamos,

ao luciano silveira e à betina lersch, meus irmãos de muitas e muitas eras, pela presença cúmplice,

ao arthur voelz, porque soube, com delicadeza e paciência, transformar meus devaneios em aparições tecnológicas e ao vitor richter, pela amizade em francês

à celedi lopes, à lucia berle e à ruth lersh, amigas, mães das minhas amigas, porque lembravam de alimentar a carne, enchendo de alegria o coração e à patrícia berle, que acampou com alegria uma semana aqui em casa,

à vida, esse espelho que eu gosto de escutar!

### A Diva

Vamos ao teatro, Maria José?

Quem me dera,

desmanchei em rosca quinze quilos de farinha,  
tou podre. Outro dia a gente vamos.

Falou meio triste, culpada,

e um pouco alegre por recusar com orgulho.

TEATRO! Disse no espelho.

TEATRO! Mais alto, desgrenhada.

TEATRO! E os cacos voaram

sem nenhum aplauso.

Perfeita.

Adélia Prado – *Oráculos de maio*



## Resumo

O estudo examina o vínculo entre a experiência oral de textos literários e a produção de textos escritos por crianças em fase de alfabetização, do 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola de Educação Básica em Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. O desenvolvimento ocorreu na perspectiva de acolher o protagonismo infantil a partir da pesquisa-ação e alcançou o entendimento de uma abordagem fenomenológica da ação. Ação *poética* porque composição imagética, criativa e operacional ligada ao conceito de imaginação material em Gaston Bachelard. Os conceitos de *vocalidade* – ou performance vocal, segundo Paul Zumthor – e de *dizer* – conforme Elie Bajard – ancoraram a dinâmica da voz que conduziu as crianças a experimentarem a *repercussão* e a *ressonância*, constituintes do devaneio poético. A adesão das crianças aos textos literários foi sugerida através da manifestação de repertórios sempre mais complexos e que incluíram, inclusive, processos inferenciais. Conversando, brincando, cantando, desenhando e escrevendo, motivadas pelos textos, elas demonstraram, em situações específicas, através do valor da repetição, que a linguagem não se fragmenta, na medida em que a palavra poética as mobilizava, embora, nem sempre pudessem – ainda – demonstrar isso somente por escrito. Para as crianças que estão sendo introduzidas na cultura escrita, a *vocalidade* dos textos e o seu *dizer* são potência para engendrar o desejo pela leitura e pela escrita, ou poderiam ser. Infelizmente, a forma escolar que temos afasta as crianças da dimensão poética na sua educação, pois não reconhece a estreita ligação entre corpo, linguagem e mundo.

**Palavras-chave:** infância; letramento; imaginação; literatura infantil; convívio poético.

## Resumen

El estudio investiga el vínculo entre la experiencia oral de textos literarios y la producción de textos escritos por niños en fase de alfabetización, del 2º año de la primaria, en una escuela de Educación Básica en Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. El desarrollo ocurrió en la perspectiva de acoger el protagonismo infantil a partir de la pesquisa-acción y alcanzó el entendimiento de un abordaje fenomenológico de la acción. Acción *poética* porque composición imagética, creativa y operacional prendida al concepto de imaginación material en Gaston Bachelard. Los conceptos de *vocalidad* – o performance vocal, según Paul Zumthor – y del *decir* – conforme Elie Bajard – sostienen la dinámica de la voz que condujo los niños a experimentaren la *repercusión* y la *resonancia* constituyentes del devaneo poético. La adhesión de los niños a los textos literarios fue sugerida a través de repertorios siempre más complejos y que incluyeron, incluso, procesos inferenciales. Charlando, jugando, cantando, dibujando y escribiendo, motivadas por los textos, ellas demostraron, en situaciones específicas, a través del valor de la repetición, que el lenguaje no se fragmenta, a medida en que la palabra poética las movilizaba, sin embargo, ni siempre pudieran –aún– demostrar eso solamente por escrito. Para los niños que están siendo introducidos en la cultura escrita, la *vocalidad* de los textos y su decir son potencias para producir el deseo por la lectura y por la escrita, o podrían ser. Infelizmente, la forma escolar que tenemos aleja los niños de la dimensión poética en su educación, pues no reconoce la estrecha relación entre cuerpo, lenguaje y mundo.

**Palabras clave:** infancia; alfabetismo; imaginación; literatura infantil; convivio poético.

## Resumé

Cette étude examine le lien entre l'expérience orale des textes littéraires et la production des textes écrits par les enfants au cours de l'alphabétisation, dans la deuxième année de l'enseignement Fondamental, d'une école primaire à Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brésil. La recherche a été développée sur la perspective d'accueillir le rôle des enfants dans la recherche-action et cette recherche a atteint la compréhension d'une approche phénoménologique de l'action. L'action poétique parce que composition imagerie, créatif et opérationnel est liée à la notion d'imagination matérielle de Gaston Bachelard. Les concepts de *vocalité* ou de performance vocale, selon Paul Zumthor – et de *dire* – selon Elie Bajard – ont ancré la dynamique de la voix qui a conduit les enfants de faire l'expérience de la *répercussion* et de la *résonance*, constituants de la rêverie poétique. L'adhésion des enfants aux textes littéraires a été suggéré par la manifestation des répertoires toujours plus complexes incluant également des processus d'inférence. A travers la parole, le jeu, le chant, le dessin supportés par des textes, les enfants ont démontré dans des situations particulières que par la valeur de la répétition, que la langue ne se fragmente pas et ils ont été mobilisés par la parole poétique, mais pas toujours. Le démontrer par l'écriture. Pour les enfants qui vont s'initier à la culture écrite, la *vocalité* des textes et leur énonciation sont des puissances qui devraient engendrer le désir de la lecture et de l'écriture. Malheureusement, c'est la forme scolaire existante qui éloigne les enfants de la dimension poétique dans leur éducation, car elle ne reconnaît pas le lien étroit entre le corps, la langue et le monde.

**Mots clés:** enfance; alphabétisation; imagination; littérature d'enfance; convivialité poétique.



# SUMÁRIO

<b>0</b> ABERTURA.....	19
<b>1</b> ENSAIOS DA MAESTRA .....	41
1.1 a pauta.....	43
1.2 opúsculo .....	69
<b>2</b> ENSAIOS DE CONCERTO .....	95
2.1 libreto: perseguindo uma <b>escuta</b> ( <i>adagio assai</i> ) .....	96
2.2 escutando uma pedagogia da <b>escuta</b> ( <i>andante</i> ) .....	112
2.3 conserto da maestra: <b>uróboro</b> poético ( <i>allegro con brio</i> ) .....	133
<b>3</b> ENSAIOS DE FUGA.....	171
3.1 experimentando a experiência ( <i>presto</i> ) .....	172
3.2 experimentando uma pedagogia da <b>escuta</b> ( <i>amabile</i> ).....	185
<b>0</b> CODA .....	249
bibliografia.....	260
<b>APÊNDICE A</b> – Exposição no saguão da escola.....	279
<b>APÊNDICE B</b> – Poemas solicitados pelas crianças .....	280
<b>APÊNDICE C</b> – Poemas enviados em resposta aos pedidos das crianças .....	282
<b>APÊNDICE D</b> – Correspondências entre episódios do livro e sequência da narração .....	298
<b>APÊNDICE E</b> – Ficha poética d’Os 12 trabalhos de Hércules .....	300
<b>APÊNDICE F</b> – Fichas com imagem e texto.....	301
<b>APÊNDICE G</b> – Fichas com imagem.....	301
<b>APÊNDICE H</b> – Compondo um ritmo.....	303
<b>APÊNDICE I</b> – O rei Gilgamesch – Gabriel Moreira .....	304
<b>APÊNDICE J</b> – O rei Gilgamesch – João Pedro .....	304
<b>APÊNDICE K</b> – O rei Gilgamesch – Guilherme .....	306
<b>APÊNDICE L</b> – O rei Gilgamesch – Maurício .....	307
<b>APÊNDICE M</b> – O rei Gilgamesch – Cassiano.....	308
<b>APÊNDICE N</b> – Livro produzido com as crianças.....	309



**0** **ABERTURA**



Posso dizer que algo ou alguém nasce a partir do momento em que tem reconhecida sua singularidade material de existência. Ainda, que já havia nascido quando foi concebido, muito antes de existir fisicamente. Contudo, se esse algo ou alguém nasceu – independente do corte histórico que faço para delimitar um princípio – há, no fato em si do nascimento, a marca, no agora, do antes que se perpetua; assim como o anúncio do depois, sobre o qual, contudo, não se podem asseverar regularidades.

Vários motivos poderiam ser citados na intenção de justificar a escrita que apresento e que tem – ou teve – nascimento evidente, se levo em conta as três acepções mencionadas que o verbo nascer pode ter, dependendo do contexto de sua utilização.

Muito provavelmente, a elucidação minuciosa de apenas uma perspectiva teórica, metodológica, científica ou acadêmica contribuiria para autorizar o modo como foi organizada, vinculando-a de forma restrita a essa ou aquela “árvore do conhecimento”. Entretanto, não quero levar a efeito o desatino de discorrer sobre motivos ou panoramas. Neste momento, assumo que a apresentação escrita e formal deste trabalho tem a configuração que eu autorizei. Ela me pertence principalmente em todo o mal-arranjado que possa apresentar. O bem, certamente, devo à interlocução que pude aceitar e à presença que pude acolher de minha orientadora e dos grupos de pesquisa dos quais participo: *LinCE - Linguagens, culturas e educação* (Educação) e *Estudos Poéticos* (Letras), ambos como professora da UNISC e, enquanto doutoranda, o *GEIN – Grupo de Estudos das Infâncias*, da UFRGS.

Com isso, exponho que a minha escrita dá forma a um percurso de busca que desejo compartilhar, mas pelo qual ninguém é responsável além de mim. Seria deselegante que outro assumisse compromissos de qualquer

ordem em relação à minha escolha de participar da comunidade acadêmica, malgrado meu desacordo com prescrições normativas. Sou convicta de minha teimosia.

Na verdade, me sinto desconfortável diante de alguns gêneros textuais geralmente aceitos como mais científicos, por isso, mais sérios, confiáveis e objetivos. Eles não me emocionam! E o meu rigor intelectual não conseguiu, e nem sei se um dia ao menos buscou, estar cindido de minha emoção e distante de mim.

Pouco rigoroso o meu rigor? Talvez, mas ele deriva de minha experiência com as coisas do mundo. É como a infância daquilo que, já sendo, poderá ser ainda. É como a poesia, sugerindo – através da linguagem ancorada em ritmos e repetições – imagens, fragmentos e descontinuidade. Envolve curiosidade e confiança, alegria e persistência, otimismo e temeridade. Ele inebria meu pensamento e meu corpo, arre pia minha pele ao mesmo tempo em que cinge algum aspecto daquilo que chamam cognição.

Assim, esse texto tem a pretensão de soar como música, pois, embora seja o meu discurso/fala, minha escritura, ele só existe por ter nascido, muito antes de sua existência material, na perspectiva dos diálogos que fui estabelecendo com teorias, leituras, sons, crianças, amores, poesia, perdas, jovens, narrativas, cores, adultos, alunos, colegas, professores, alegria, com a vida mesma. Ele só se concretiza porque, durante 16 anos, atuo no ensino superior, como professora de Literatura e de Leitura e Produção de Textos em cursos de formação em Letras e Pedagogia e na pesquisa. A vida não faz esforço para realizar uma “relatividade suficientemente ‘generalizada’”. Ela não separa sua geometria de sua física e confia a cada espécie o que ela

precisa [...] para a manutenção de um acordo satisfatório em cada indivíduo, entre o que ele é e o que existe...” (VALÉRY, 1999, p. 106).

Exercício singular – mas não impróprio – então, esse estudo deseja ir se dizendo devagar, sonoramente, com espaços onde os prováveis e desejados leitores possam se dizer no silêncio interno de si mesmos. Ele não está acabado, no sentido que em geral atribuímos a uma investigação acadêmica: da divulgação de um problema inédito e original ancorado na busca por conclusões definitivas – embora sempre provisórias – sobre temas de pesquisa. Eu não acredito nisso.

Ele é o resultado escrito – aquele que eu pude formular – de uma experiência de questionamento, veiculado numa escrita conversa, explicitamente dialógica, que perscruta, pressupõe e deseja o outro, seu espaço de acolhimento, resposta e silêncio sem o qual a fala ressoa vazia. Ele é concerto, consonância de vozes, sons e melodias pretendendo demonstrar, através do ensaio e da repetição, o vislumbre de alguma harmonia no convívio poético com um grupo de crianças de 7 e 8 anos, do 2º ano do Ensino Fundamental, da Escola de Educação Básica Educar-se, da rede privada de ensino do município de Santa Cruz do Sul/RS, sua professora, uma bolsista de iniciação científica (duas outras depois). Esta foi a orquestra que ensaiou escrever a partir da regência da minha voz e, a princípio, uma seleção de textos literários.

E como é meu, para além da intenção acadêmica (nem sempre consistente, mas reiterada como panorama para validar a escrita de teses e dissertações) de produzir conhecimento que possa ser replicado em outras situações da educação de crianças e jovens, ele configura, primeiro, sentidos para o amor a mim e às minhas inquietudes. Ele nasce delas.

A complexidade que o convívio em espaços educativos apresenta à sociedade contemporânea, em geral, tem sido respondida a partir da tendência por procurar culpados: o governo, as elites, a mídia, as classes desprivilegiadas que estão na escola por obrigação, a hiperatividade de crianças, os meios eletrônicos, os baixos salários de professores, a pequena interação família-escola, o descaso dos professores, o despreparo destes para assumir e aceitar a inclusão, o desinteresse deles etc. O embaraço com o letramento – ou a má alfabetização – segue percurso similar, reiterado na polêmica acadêmica sobre os equívocos decorrentes de sobrepor ou confundir os dois fenômenos. (SOARES, 2004; CERRUTTI-RIZZATTI, 2012).

Sem deixar de reconhecer que todas essas dimensões coexistem, percebo certa surdez para uma questão crucial, implicada na ação docente, em diferentes áreas do conhecimento, qual seja a de que não posso realizá-la sem cuidar e a dimensão do cuidado é uma dimensão amorosa, porque relacional. Já há um consistente debate sobre a abrangência do binômio cuidar/educar<sup>1</sup>, principalmente na educação da infância, o qual julgo oportuno em qualquer uma das dimensões do convívio humano ou das etapas de escolarização. Tenho certeza de nem sempre ter conseguido apostar na “escuta às necessidades, aos desejos e inquietações” solicitada por Barbosa (2009). Na verdade, nem sempre escutei a mim!

---

<sup>1</sup> Barbosa (2009) afirma: "Podemos apontar alguns consensos em relação à indissociabilidade da expressão educar/cuidar. Em primeiro lugar, o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo. Em segundo lugar, cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se. E, finalmente, o ato de educar nega propostas educacionais que optam por estabelecer currículos prontos e estereotipados, visando apenas resultados acadêmicos que dificilmente conseguem atender a especificidade dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais, que têm direito à educação e ao bem estar." (p. 68-69).

No limite, ouvir o outro não é apenas estar diante dele dizendo “*pode falar*”, ouvi-lo implica *poder ouvir*. Poder ouvir não só o que não gostaria de escutar – exercício fundamental para eliminar a arbitrariedade – mas poder ouvir que, seguidamente, eu *escuto para poder falar*, o que exige do outro ouvir aquilo que *eu não sei calar*, o que *eu insisto em dizer*, o que só a mim interessa planejar enquanto diálogo. A propósito dos versos de Hölderlin<sup>2</sup>, Heidegger (1992) aponta que ouvir e falar são, igualmente, originais. Se somos *um* diálogo, isso significa que podemos nos ouvir reciprocamente.<sup>3</sup>

Poder ouvir significa perceber que, às vezes, no afã de minha ensinância, tenho pouca disposição para escutar a aprendizagem particular e alheia, ou, em outros termos, minha escuta focada na matéria – ou no método – reduz o exercício de amorosidade que implica ouvir.

Como nos mostra Fromm (1985), a amorosidade é a possibilidade de atualização e de concentração da nossa força de amor. Amar uma pessoa implica amar o homem como tal. Não há um amor abstrato a partir do qual nos alimentamos para expressar amor. O amor existe na manifestação que somos capazes de dirigir ao outro e a nós mesmos, ele é uma expressão de “produtividade e implica cuidado, respeito, responsabilidade e conhecimento. Não é um ‘afeto’, no sentido de ser afetado por alguém, mas um esforço ativo pelo crescimento e felicidade da pessoa amada”. (FROMM, 1985, p. 86).

O amor institui suas raízes na própria capacidade de amar de alguém. Amar aqueles a quem se tem responsabilidade direta, mas não ter “sentimentos pelo ‘estranho’, é um sinal de incapacidade básica de amor”.

---

<sup>2</sup> Tradução minha.

<sup>3</sup> Tradução minha.

(FROMM, 1985, p. 87). Muitas vezes, o que não posso amar, porque não sou capaz de validar, é o estranho em mim.

Do ponto de vista de Walter Kohan (2004a, 2004b, 2006) o controverso tema da educação, “um dos universos indecifráveis do indecifrável universo” (2004a, p. 7) tem (ou pode ter) uma infância, um momento sem linguagem que é condição do estar sendo homem, do exercício da humanidade.

Kohan (2006, 2007) anuncia, ainda, que o estrangeiro e o ignorante não entram no espaço educativo, a não ser como obstáculo a ser superado. O filósofo questiona o gesto que, ao longo da experiência de pensamento educacional no Ocidente, tem decretado a infância como fundamento político ou alicerce utópico para o encaminhamento de um caráter mais justo para a vida social.

Como “pais”, os adultos explicam às novas gerações – estrangeiras e ignorantes – o que fazer para que a vida se mantenha em termos daquilo que julgam legítimo: seja na perspectiva da afirmação do êxito, ou da busca por superação dos fracassos. Como falta à criança o consentimento da voz, a infância acaba por se constituir a despeito de sua ausência (da voz) e como mera reprodutora de uma fala espúria.

Do mesmo modo que outros filósofos contemporâneos, Kohan vai tentar – sem didatismo – manifestar seu desejo de que a infância seja pensada desde outra marca, “a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como *presença* e não como ausência; como *afirmação* e não como negação, como *força* e não como incapacidade”. (KOHAN, 2007, p 101). A infância pode ser “a forma única e, a uma só vez, múltipla de todo acontecimento.” (KOHAN, 2007, p 111).

Na lógica desse pensar, levar a sério a novidade de cada nascimento seria uma possibilidade de impedir que ele se acabasse em si mesmo. Ao tornar múltipla e diversa a sua novidade, o “nascimento” se estenderia à vida toda e não apenas ao acontecimento biológico do parto. Se me coloco diante da infância com o propósito de que sua “estrangeiridade” e “ignorância” não sejam faltas em virtude do vínculo a uma etapa – um tempo –, mas condição de toda a experiência humana, eu confronto o valor amoroso que é experimentar a vida, com cuidado, respeito, responsabilidade e estando disponível para o conhecimento. Se conceber essa via, sou levada a nascer toda a vez que sinto que “o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo.” (KOHAN, 2007, p. 112).

A mais sincera gênese desse estudo talvez seja a de que, em determinado instante e por motivos inexplicáveis, pude me perceber estrangeira de mim mesma e acolher a minha ignorância absoluta ao supor auxiliar alguém a vencer a sua. Eu senti que, quando me desloco no sentido de compreender as dificuldades do outro, quando me disponho a admitir seu “não saber” – enquanto movimento contraditório que nos dinamiza devires humanos – já não posso divisar quem ensina e quem aprende e sinto-me um pouco como o “mestre ignorante” (RANCIÈRE, 2005), não porque não entenda o discurso alheio, mas porque ele ainda está se tornando escuta em mim. Minha ação (de escuta) acaba por ser, igualmente, a ação daquele que “ignora”, ajo *poieticamente* com o outro. E quando, afinal, compreendo ressignifico todo o resto, compartilho maravilhado o espanto e a perplexidade, o insólito e o inexplicável ato de existir, porque “há tempo de

nascer e tempo de morrer”<sup>4</sup> e viver, assim como nascer e morrer, se constitui no tempo de ser e realizar o sendo que eu sou. Pensar/sentir do mesmo modo.

Como buscarei expor de maneira mais sistematizada nos capítulos posteriores dessa narração, foi o poético<sup>5</sup> que me conduziu ao espaço dessa possibilidade. Não o conceito enquanto composição poética literária, mas a questão do poético, histórica e diferencial que, como argumenta Manuel Antônio de Castro (2010), nos convida à pergunta, ao diálogo e ao exercício de aprender a pensar, pois “Poética não pode ser modelo ou conjunto de regras através das quais se avaliam e definem os gêneros.”<sup>6</sup> (CASTRO, 2010, p.110).

O próprio da Poética, segundo o mesmo autor, são as questões acerca da realidade, da verdade e do conhecimento, que não se reduzem a conceitos. Para questionar não basta conhecer, pois – digo na esteira do dizer de Castro – uma questão só se impõe na inseparabilidade incontestável entre o que eu sou (e o que eu penso) e o que eu faço (e questiono) no mundo. Ao contrário, o próprio do conceito é uma ideia geral “permanente, atemporal, aplicável à realidade mutável ou, no caso do gênero, a diferentes obras, que teriam em comum algumas características enunciadas pelos conceitos. Nada mais falso. Isso só existe conceitualmente.” (CASTRO, 2010, p. 112).

---

<sup>4</sup> Cf. BÍBLIA. Eclesiastes 3,1-8. ([--?]).

<sup>5</sup> Cf. HOUAIS (2007): A palavra poético, segundo sua etimologia, advém do grego *poiétikós, ê, ón* e remete ao que agrega a virtude de fazer, de criar, de produzir, que é próprio para fabricar, inventivo, engenhoso, especialmente inerente à poesia. No mesmo dicionário, o verbete poesia, no latim *poésis, is* (poesia, obra poética, obra em verso) se origina do grego *poiésis, eós*, com a significação de criação; fabricação, confecção; obra poética, poema, poesia. Apenas em 1321, por intermédio do italiano *poesia* (1321), o termo vai adquirir o sentido de “arte e técnica de exprimir em verso uma determinada visão de mundo”.

<sup>6</sup> Castro (2010), a propósito da discussão sobre a relação entre a Poética e os gêneros literários, questiona-se: “Então não há gêneros? Sim e não. O maior problema para entender isso e até para me comunicar no vocabulário vigente está no fato de que há dois mil e quatrocentos anos o Ocidente foi sendo moldado pela Sofística e o que se ensina nas faculdades a propósito da literatura não passa de uma Sofística emoldurada pela Retórica e formada por conceitos metafísicos. Toda Teoria Literária e seu vocabulário e todas as Correntes Críticas têm por fundamento os conceitos metafísicos e sofísticos.”(p.110).

Assim, o pensar poético a que me referi anteriormente e que me conduziu à questão da possível “estrangeiridade” da minha condição adulta foi uma tomada de posição guiada pelo agir. Que agir? Agir no sentido fundamental que “se diz originária e criativamente *poietizar*.” (CASTRO, 2009, p.16). Esta palavra, “formada do verbo grego *poiein*, diz simplesmente o agir e sua energia, pela qual tudo se cria, se produz, se faz manifestação, acontece.” (CASTRO, 2009, p.17).

Ensaio aprender-ensinar, escutar-falar, supor-aceitar, ver-transver, compreender-ignorar, ou seja, agindo mediada pela leitura da literatura com crianças, vivendo suas *poiéticas* originárias, fui constituindo saberes e não conhecimento. Nenhum conteúdo disciplinar resistia para ser ensinado e, no entanto, tudo era aprendido, na medida em que me sentia invadida pelo estado poético (VALÉRY, 1999, p. 196), pela alegria e pelo vigor compartilhados, movimento que supunha “uma íntima interlocução ou colaboração, de certo modo confusa ou misturada, entre mundo, corpo e pensamento” (RICHTER, 2005, p. 21).

A Poética – questão das questões, na medida em que “nada, absolutamente nada se faz se não for no e pelo vigor do criar, do poietizar” (CASTRO, 2009, p. 17) – e o pensamento originário se movem na sabedoria do ético e do poético e não no caminho das proposições nas quais se fundam conceitos. A sabedoria do ético e do poético “jamais são passíveis de aprendizagem e ensino. Só de aprendizagem.” (CASTRO, 2010, p.111). Que aprendizagem, então? Aquela que não conceitua, mas encerra uma questão. Questão que “só se torna verdadeira questão quando quem questiona já se deixou envolver”, pois quem “questiona só pode questionar se no questionar se questiona”. (CASTRO, 2010, p. 110).

Com Valéry, pude confrontar um valor de intuição: “não existe teoria que não seja um fragmento cuidadosamente preparado de alguma autobiografia.” (VALÉRY, 1999, p. 196). É “minha própria vida que se espanta” e, dentro de minha existência, fornece, se conseguir, “minhas respostas, pois é somente nas reações de nossa vida que pode residir toda a força e como que a necessidade de nossa verdade.” (VALÉRY, 1999, p.196). Então, ousa concluir, o conhecimento não é, ele *fica sendo* dentro dos limites impostos pelo *ser em linguagem*.

Na particularidade de minha “máquina de viver” (VALÉRY, 1999, p. 198), devo à leitura da poesia, no sentido que Paul Zumthor (1915-1985)<sup>7</sup> deu ao termo, a oportunidade de orientação da minha escuta. O fazer poético, nesse caso, refere-se a um fazer dinamizado através da imaginação e que se vincula à fenomenologia em Gaston Bachelard (1884 – 1962)<sup>8</sup>, que diferentemente da de Edmund Husserl (1859-1938) – preocupada com as “essências”, significações de validade permanente advindas da “redução fenomenológica” – buscou aproximar-se do problema da compreensão. Com Elyana Barbosa (1996) é possível afirmar a identificação do sujeito com o objeto (a imagem) como método fenomenológico em Bachelard. Ou seja, para que o sujeito compreenda a criação, “ele não precisa ser o criador, é suficiente participar da sua intenção.” (BARBOSA, 1996, p. 55).

---

<sup>7</sup> Zumthor (1993, 2007), como veremos, conceitua poesia como o poético (o fazer afirmado pelo termo grego) presente na linguagem literária, independente do gênero em que se manifeste, mas tributário dos efeitos de emanação da voz, inclusive e necessariamente no texto escrito.

<sup>8</sup> O estudo da obra de Gaston Bachelard iniciou em 2000, possibilitado pelo edital Progrupe da Unisc, através da formação do Grupo de Pesquisa *Estudos Poéticos*, do qual eu ainda participo juntamente com a professora Sandra Richter e sob a coordenação do professor Norberto Perkoski do Mestrado em Letras da Unisc. O primeiro projeto do grupo, *A poética do devaneio e da imaginação criadora*, desencadeou uma série de ações em torno da fruição poética com crianças, jovens, adultos e idosos, entre os anos de 2000 e 2002. Tais ações tiveram e têm continuidade, ainda hoje, nos projetos coletivos e individuais que cada pesquisador desenvolve. Uma feliz consequência desse primeiro encontro foi, sem dúvida, a solidificação, na Unisc, de estudos voltados de modo mais sistemático às infâncias e à dimensão poética das diferentes expressões miméticas das quais as crianças se valem. O Grupo de Pesquisa *LinCE - Linguagens, culturas e educação*, vinculado ao Mestrado em Educação, do qual participo, sob a coordenação da professora Sandra Richter, dedica a essa temática especial atenção.

Disposta a aceitar que não podia ensinar fora de mim mesma, conquistei a compreensão de ser o discernimento impossível diante do universo indecifrável e suspeitei de que, seguida e infelizmente, a particularidade da inteligência parece se restringir a “finalizar o infinito e eliminar a repetição” (VALÉRY, 1999, p. 96). Acolher o que de dentro de mim se evidencia fora do outro redonda no sutil cuidado de desconfiar das certezas. Cuidar de minha ignorância é uma atitude amorosa, que me distancia da pretensão a uma erudição sem fundamento.

Assim, invadida por imagens, rupturas, fragmentos e espaços minha escrita manifesta um convite à travessia de um itinerário inacabado como a própria vida. Incompleta, ensaia um modo de constituir nas marcas do discurso – com aparente leveza – o infindável recomeçar a si mesmo que caracteriza as pesquisas nas quais o sujeito não está apartado do objeto. Quem ensaia não principia por “Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer, ocupa, desse modo, um lugar entre os despropósitos.” (ADORNO, 2003, p. 17).

Ensaia é como experimentar. E experimentar e experimentar e experimentar até que eu possa me perceber ensaiando e, desse modo, reconhecer o inquestionável direito humano à repetição, à reiteração, à retificação ou, se quero ser mais explícita, à reforma de si mesmo. Bachelard conseguiu demonstrar, em sua obra voltada para a investigação científica e para a história da ciência, a importância do erro e da retificação. Para ele “o espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento” (BACHELARD, 2000, p. 147). E esse é o esforço da infância, todas elas, já que o “nome de uma faculdade

chamada criação, transformação, revolução, isso é a infância.” (KOHAN, 2007, p. 112).

E esse modo de operar igualmente pode contagiar a produção escrita, embora, como lembra João Wanderley Geraldi, a cidade letrada, nesse sentido, se modernize, se politize e até seja revolucionária, mas mantenha constante a capacidade paradoxal de manter “a distância das distinções: erudito x popular; culto x não culto; alfabetizado x analfabeto; letrado x iletrado. Pelo prisma do letrado, ao outro sempre se atribuiu uma falta.” (GERALDI, 2005, p. 4).

São minhas as faltas que esse texto apresenta, são meus os seus equívocos, assim como apenas eu posso dar testemunho do modo como venho percebendo aquilo que optei fazer profissionalmente acompanhando devires humanos crianças, devires humanos jovens e devires humanos adultos em suas conquistas relacionadas à leitura e à escrita de diferentes gêneros textuais.

Se ler e escrever encerram, como própria condição de existência, o fato inquestionável de serem experiências particulares, processos únicos, ensinar o regozijo da leitura e da escrita – silenciosa ou vocalizada<sup>9</sup>, informal ou literária – algo que se revela enquanto intimidade – exige valorar caminhos singulares para além da mera e incipiente reprodução do que configura – e por isso valorizo – meus caminhos de leitora e escritora.

Como afirma Chartier (1994, p. 16) – neste e em outros textos, desta e de outras maneiras – a “leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros.” A escrita, igualmente, obedece ao mesmo

---

<sup>9</sup> Cf. Paul Zumthor (2007), há distinção entre a dimensão oral e a vocal da leitura. Dessa peculiaridade trataremos no primeiro capítulo desse trabalho.

preceito. Será a mim que o leitor vai encontrar, um mim que não sou mais eu a não ser pelas marcas de mim na escritura, da qual estou, enquanto escritora, despossuída de toda propriedade e de toda a soberania. Enquanto sujeito dessa escritura, não posso aprisionar o momento da leitura, pois “ao ‘dar a ler’, o escritor dá o que não tem, o que não sabe, o que não quer, o que não pode...nada que dependa do seu saber, do seu poder ou de sua vontade...nada que lhe seja próprio.” (LARROSA, 2004a, p. 24). A partir desse raciocínio, é interessante refletir que, apesar disso, ainda escrevamos! É interessante *cogitar* por que escrevemos!

Bachelard, ao defender um estado da consciência desperta no sonhador do devaneio, ao contrário do sonhador noturno, homem sem sujeito, questiona admirando: “Ah, como um espírito pode arriscar-se a dormir!” (BACHELARD, 1988, p. 141). Para ele, o devaneio não é um sonho, pois se associa às “tentativas de individualização que animam o homem desperto, o homem que as ideias acordam, o homem que a imaginação convida à sutileza.” (BACHELARD, 1988, p. 144). A ideia que me é cara em relação aos propósitos fenomenológicos em Gaston Bachelard está na elucidação de que o sonhador de devaneio pode, “no centro do seu eu sonhador, formular um *cogito*. Noutras palavras, o devaneio é uma atividade onírica na qual subsiste uma clareza de consciência. O sonhador de devaneio está presente no seu devaneio”. (BACHELARD, 1988, p. 144).

Com esse ensaio suponho ter conseguido devanear o suficiente, o tanto necessário para dar a ver (e escutar) minha intenção de investigar e (talvez) sustentar teoricamente a vantagem da superação de uma concepção de leitura escolar ancorada na compreensão de um sentido que já está lá e que, por isso, tanto a criança quanto o jovem e o adulto não podem

deixar de *saber* e de *apreciar*. De uma escrita espelhada nesse sentido, refratária à autenticidade singular de cada vida.

Esse outro sentido eu só pude construir ouvindo inclusive as crianças, lendo os discursos que produziram e as expressões que buscaram empregar ao encontrar uma voz que lhes falou, por escrito e oralmente. Mais, ao encontrar suas próprias vozes se falando oralmente. Esse outro sentido eu só pude constituir porque percebi, numa consciência de devaneio, a mim escutando (e não escutando); vendo (e não vendo); lendo (e não lendo) e fui a própria protagonista daquilo que, a princípio, julgava ser importante fazer as crianças experimentarem.

Tendo como gênese a experiência de um *cogito* que devaneia acerca do que, em linguagem, pode realizar com outros, lanço meu leitor no ato poético de acompanhar e, quem sabe, experimentar meu pensamento. “Parece-me que pensar de outro modo é escrever de outro modo, e que escrever de outro modo requer ler de outro modo (e sobretudo ler outras coisas).” (LARROSA, 2004a, p. 295).

No intuito de antecipar a sequência de sons que, numa organização rítmica de escrita (o meu ritmo), estabelecerão alguma harmonia em relação ao tema, adianto que ela foi sistematizada em três capítulos. Eles correspondem ao movimento em tempos e espaços diferenciados de vida comum com o grupo (crianças, professora, bolsistas), nos quais e através dos quais pude arranjar minhas percepções do convívio e meus avanços teóricos.

No primeiro capítulo, que denominei “Ensaio da maestra”, tento configurar a pauta na qual registro, bastante rapidamente, a situação da leitura literária no contexto do letramento de crianças no Brasil. O arranjo que vislumbrei para abordar a temática – meu “problema” – foi composto a

partir do questionamento de minha própria experiência docente no ensino superior e na pesquisa nos últimos 16 anos. À reiterada ideia de uma defasagem da competência leitora de crianças e jovens, eu contrapus o argumento de uma vivência rasteira de leitura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o que tem relação direta com a categoria da forma escolar que experimentam e com a noção de infância estrangeira, deficitária e imatura. Alguns autores como Walter Kohan e Maria Carmen Silveira Barbosa me ajudaram a elucidar a evidência do protagonismo infantil.

Uma infância reconhecida em seu protagonismo me obriga a afirmar o papel vital que a literatura exerce, desde a infância, impulsionando o leitor para a constituição de sentidos cada vez mais amplos para a vida. Busco elucidar, então, depois de uma primeira aproximação com Gaston Bachelard em situações de pesquisa, as outras vozes que agreguei para compor um pequeno ensaio de mim mesma: Georges Jean (1920-2011) com o conceito de alquimia poética e Paul Zumthor (1915-1985), através da ideia de uma energia poética advinda da voz e de sua *performance* quando se faz potência de ouvir.

Ainda nesse capítulo, introduzi um pequeno opúsculo, de poucas páginas, elucidativas sobre como fui constituindo uma abordagem metodológica a partir de uma proposta de intervenção (BARBIER, 2004), inspirada em algumas das premissas da pesquisa-ação (PA), que me pareceu *poética*, no sentido de que, subsidiária da fenomenologia, congrega inúmeras relações com a fenomenotécnica bachelardiana, que, enquanto método, parecia, no momento do início da pesquisa, impossível para mim.

A intervenção eu concebi poética, pois um *fazer* – da minha voz – ensejaria outro *fazer* – da escrita – caso as crianças fossem provocadas pelo par repercussão e ressonância a partir da *performance* de meu *dizer*. Esse

*fazer* – escrito pelas crianças – alavancaria a oportunidade do re-*fazer* de minha voz, assim indefinidamente. A partir dessa premissa, a contratualização foi negociada com a escola e iniciei a entrada de campo no final do segundo semestre de 2010, com o grupo de crianças ainda no 1º ano, principalmente ancorada na escuta sensível, a qual as crianças se mostraram bastante receptivas.

O segundo capítulo “Ensaio de concerto” aborda a convivência com as crianças no primeiro semestre de 2011, 2º ano do Ensino Fundamental, no espaço da sala de aula. A necessidade de exercer uma escuta foi desenvolvida na primeira seção: “libreto: perseguindo uma escuta”. Poderia, talvez, ser considerado um capítulo de apresentação da metodologia, não fosse a impossibilidade, pelo caráter fenomenológico da pesquisa, de fazer a separação. Para além de estar implicada, como sugere a (PA), a escuta sensível foi muito mais do que a possibilidade de escutar e ser afetado pela fala do outro. Através dela, estive disposta a aprender a interrogar a espécie de silêncio que era capaz de disponibilizar às crianças, à professora, às bolsistas e a mim.

Na segunda seção desse segundo capítulo, “escutando uma pedagogia da escuta”, de modo mais fluente, mostro a maneira como fui constituindo uma compreensão densa sobre como se dava essa escuta na convivência com as crianças e na reflexão de algumas teorizações de Lóris Malaguzzi (1920 – 1984). Com ele e no rastro das experiências que produziu nas escolas de infância da região de Reggio Emilia, na Itália, foi possível avançar no sentido de perceber o direito de cada criança ao seu protagonismo, debate realizado no âmbito da sociologia da infância igualmente. Meu interesse pela experiência reggiana se fundamenta, principalmente, no desejo expresso daqueles adultos de aprender com as

crianças, com os eventos e com as famílias, estando dispostos a mudar pontos de vista, iluminando, assim, a imagem das crianças e da profissão docente. Algumas situações de mediação da minha pesquisa, relacionadas ao uso da biblioteca e à atenção ao cotidiano foram realizadas e transcritas com uma visada adulta que consegue adentrar o universo da infância como um parceiro, procurando compreender aquilo que as crianças já sabem, mas que, nem sempre, têm chance ou recursos para dizer. Esse foi o momento, inclusive, de rever as posições metodológicas pretendidas e questionar a procedência da ideia de intervenção poética naquele contexto.

Apresento, ainda no segundo capítulo, uma terceira seção, intitulada “concerto da maestra: uróboro poético”. Nela, a partir das situações cotidianas, colocadas na relação entre a minha vocalização de textos literários e o *dizer* das crianças, rearranjei a mim mesma para exercer a escuta que pretendia. Depois, na análise da empiria, percebi que aquele foi um momento de grande coragem intelectual, onde a fenomenologia se mostrou mais clara, na medida em que pude aceitar a intuição de um processo de crescimento a partir de meus equívocos. Para realizar essa exposição, desenvolvo de modo mais sistemático o conceito de *dizer*, apropriado de Elie Bajard (2001) que é uma das três vias de acesso à escrita: ler, escrever e *dizer*. Para chegar a isso, conversei sobre as concepções de gênero e tipo textual, além de confrontar, a partir de Marcuschi (2003, 2008), as noções de instâncias discursivas. Como mediadora de vocalizações e dizeres às crianças, explicito quais foram as obras literárias e os principais instrumentos que constituíram essa aproximação.

Algumas situações específicas, além do término do primeiro semestre, me impulsionam a buscar o Memorial da Unisc, onde, através de uma configuração diferenciada à forma escolar, organizando tempos e espaços a

partir de outra lógica, principalmente legitimada na postulação do devaneio operante bachelardiano, pude vislumbrar a construção de outra especificidade para o convívio entre crianças e adultos, mediados pelas materialidades e pela linguagem. Esse percurso, ocorrido entre os meses de agosto e novembro de 2011, narro no terceiro capítulo “Ensaio de fuga”, cuja existência só foi possível porque congrega os demais momentos dessa experiência única que o convívio poético entre adultos e crianças pode materializar.

Refiro, ainda, que, após as considerações dos professores que compuseram a banca acerca da feliz demonstração do protagonismo das crianças obtido no trabalho, optei por nomeá-las, mais a professora e a escola onde realizei a interação. A decisão impôs refazer o contato com a direção, a docente e os pais e/ou responsáveis na busca por novo termo de consentimento, que foi conseguido, agora autorizando a quebra do sigilo nominal do grupo e a veiculação integral das imagens selecionadas.

Minha decisão levou em conta o debate sobre a ética na pesquisa (VASCONCELOS, 1997; GRAUE & WALSH, 2003; SARMENTO & CERISARA, 2004) e o entendimento de que, primeiro, um consentimento para pesquisa não é uma permissão e, segundo, a coleta dos dados difere de sua geração. Assim, o consentimento formal (de pais, responsáveis, professores e direção) se configura como permissão na medida em que a lógica relacional do cotidiano, ao se explicitar, garante parceria e confiança. No convívio, através de atitudes e posicionamentos (GRAUE & WALSH, 2003, p. 124) essa permissão deve ser conquistada. O modo como o estudo lida com os dados empíricos, gerando os dados que farão “alcançar o invisível através do visível” (p.118) evidencia ou não a permissão.

Eu julgo que a tenho, para além de um termo de consentimento assinado (que eu também possuo), pois, durante todo o percurso, de trocas e de escrita, sempre estive em relação direta com minhas faltas e tropeços e com o reconhecimento das singularidades únicas de cada um dos protagonistas. Eu, as crianças, a professora e as bolsistas fomos exatamente aquilo que somos: humanos vivendo nossas vidas em comum. Seria uma injustiça que os pequenos não pudessem identificar suas próprias, e por isso poéticas, produções.

Se o texto é uma tese? Não sei, mas, “no mínimo, o instante poético é a consciência de uma ambivalência” (BACHELARD, 1985, p. 184), aquela da vida e que eu não posso escamotear no instante da partilha educacional. Vamos a ela!



**1**

**ENSAIOS DA MAESTRA**



## 1.1 a pauta

Nos últimos vinte anos, no Brasil, a atenção à qualidade do ensino tem se traduzido na insistência com que, através de provas, avaliações e pesquisas em todos os níveis, tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior são questionados e debatidos. Indicadores como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)<sup>10</sup> e o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional)<sup>11</sup> – auxiliados pelas informações e estatísticas de censos, pesquisas e provas do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais)<sup>12</sup> – acabam por revelar a atuação dos estudantes nas escolas, redes de ensino e universidades do País, instituindo e legitimando a já conhecida cultura da avaliação.

Em que pese meu desacordo, primeiro, com a reiterada prática de medir para *depois* melhorar (paradoxal comportamento “científico”) e, segundo, com o modo como algumas dessas práticas se realizam, elas acabam por expor dimensões e resultados das políticas educacionais, fortalecendo ou desestimulando ações de estabelecimentos de ensino,

---

<sup>10</sup> Indicador criado em 2007 para medir a qualidade de escolas e redes de ensino do país. É calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP. Disponível em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. Apresenta as informações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2013.

<sup>11</sup> O Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF (Instituto Paulo Montenegro) foi criado, em 2001, para pesquisar a capacidade de leitura, escrita e cálculo da população brasileira adulta entre 15 e 64 anos de idade. O objetivo é o de fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho das mesmas. Dessa forma, pretende-se que a sociedade e os governos possam avaliar a situação da população quanto a um dos principais resultados da educação escolar: a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas. Entre 2001 e 2005, o INAF foi divulgado anualmente, alternando as habilidades pesquisadas. Assim, em 2001, 2003 e 2005 foram medidas as habilidades de leitura e escrita (letramento) e em 2002 e 2004, as habilidades matemáticas (numeramento). A partir de 2007, a pesquisa passou a ser bienal, trazendo simultaneamente as habilidades de letramento e numeramento e mantendo a análise da evolução dos índices a cada dois anos. Disponível em: INSTITUTO PAULO MONTENEGRO - IPM: ação social do IBOPE. Apresenta o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF). <http://www.ipm.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2013.

<sup>12</sup> O INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criada em 1937, que tem a função de organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais, com o objetivo de subsidiar ações do poder público (governos federal, estadual e municipal) na área da educação. Nos anos 50, o INEP foi dirigido pelo educador Anísio Teixeira. Depois, foi desmobilizado durante o período militar (1964 a 1985) e voltou a ter importância a partir dos anos 90. Disponível em: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2013.

secretarias estaduais e municipais de educação e do próprio MEC, principalmente aquelas relacionadas à alfabetização e ao letramento.

A gravidade do tema, confirmada através de qualificadas e extensas produções (programas de incentivo à leitura, projetos para melhorar a mediação leitora, publicações), tem relevância reconhecida na mídia, que torna públicos resultados nem sempre favoráveis do desempenho de crianças e jovens em relação à leitura e à escrita.

Nesse contexto, muitas vezes o lugar destinado à leitura literária descortina concepções salvacionistas e redentoras do ato de ler e de sua promoção, divulgadas por alguns teóricos (PERROTTI, 1990) a partir de abordagens cognitivistas escolarizadas ou intuitivas. Sem pretender esgotar extensa bibliografia, as análises sobre essa problemática, no âmbito brasileiro dos estudos literários, como já publiquei (FRONCKOWIAK, 2011a, p. 98, 99), têm seguido duas direções mais evidentes: o exame da qualidade dos suportes, instrumentos e mecanismos escolares empregados para a formação de leitores de textos verbais em diferentes níveis de ensino (LINS, 1977; ZILBERMAN, 1982; LEITE, 1983; BORDINI, 1991; LAJOLO, 1993; SOARES, 1999; GUEDES, 2004) e a investigação de metodologias, políticas e instâncias de mediação para promover a leitura numa concepção mais ampla (ZILBERMAN & CADEMARTORI, 1987; AGUIAR & BORDINI, 1988; MEIRELES, 1979; PERROTTI, 1990; BOJUNGA, 1998, KRAMER, 2000, PAULINO ET AL., 2001; AGUIAR, 2001, 2004; SARAIVA, 2006; SARAIVA & MUGEE, 2011).

Ainda que a literatura tenha adquirido, a partir do século XIX, o *status* de esteio da identidade nacional em detrimento das demais artes (ABREU, 2004), a desvalorização da leitura literária nos espaços educativos é uma

realidade. Os programas de incentivo à leitura<sup>13</sup>, com concepções mais renovadas, amparadas na necessária consciência de que ler é exercício-experiência que ultrapassa a leitura de literatura exclusivamente, ao mesmo tempo em que buscam sanar esse equívoco são o atestado vigoroso da sua envergadura.

Em algum momento de minha trajetória profissional, tal constatação se tornou pergunta. Como professora, questionei até que ponto podia assegurar os valores tradicionais de nossa cultura letrada e humanista, segundo os quais um longo investimento educacional traria necessariamente benefícios à formação do sujeito.

Na prática, salvo algumas exceções, a lógica de organização de tempos, espaços e ações nos ambientes educativos nem sempre se mostra produtiva para a construção de um pensamento investigativo e curioso no que tange à produção escrita e à seleção e leitura de textos, inclusive literários, mesmo depois de – no mínimo – 11 longos anos de escolarização. Na prática, repito, o comum é ouvir mais queixas sobre o que os alunos *ainda não são* em termos de compreensão, interpretação e leitura e mensurar seus fracassos na relação direta com suas habilidades – na verdade inabilidades – com a linguagem escrita. A situação é delicada quando reconheço que auxílio na formação de quem, depois, será também responsável por mediar o letramento estrito e/ou literário em diferentes níveis de ensino.

Convém explicitar que, no meu entendimento, o fenômeno do letramento já pressupõe as práticas da e com a leitura literária, na medida

---

<sup>13</sup> Como o PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER-FBN, instituído em 13 de maio de 1992, pelo Decreto nº. 519, e vinculado à Fundação Biblioteca Nacional (FBN). O programa foi instalado na Casa da Leitura, no Rio de Janeiro, com o compromisso de promover ações de valorização social da leitura. Esse propósito envolveu e envolve políticas de difusão de livros e bens de leitura – destinadas a torná-los disponíveis ao maior número possível de pessoas –, mas exige, principalmente, a constituição de uma política voltada à formação de leitores e de agentes de leitura. PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura. Disponível em: <http://www.bn.br/proler/>. Acesso em: 10 jul. 2013.

em que o conceito de literatura envolve necessariamente a marca da língua escrita. Mesmo a expressão literatura oral (em que pese a intenção que apresenta de valorizar um conjunto de tradições discursivas, especificidade cultural de um grupo social distinto, cuja preservação decorreu, principalmente, pelo apelo mnemônico da linguagem) envolve a ideia de texto escrito, ou seja, traz subjacente a noção de que esse conjunto – antes oral – foi recolhido e preservado através de seu registro gráfico no papel, para me restringir ao suporte mais evidente. Assim, a aprendizagem da escrita é processo cultural inegável, o que me leva a reconhecer que “as configurações do entorno familiar e escolar de que toma parte a criança são substantivamente relevantes na apropriação de informações sobre a escrita.” (CERRUTTI-RIZZATTI 2012, p. 293).

Com isso, não estou igualando a abrangência do letramento a da leitura de mundo (FREIRE, 1999), já que esta precede aquele, mas reconhecendo que a incidência do contato com livros, práticas de leitura oral e audição de histórias, além de outras que a literatura proporciona, favorece às crianças perceberem, com maior clareza, “as funções sociais a que a escrita se presta e de como essa mesma escrita se configura para atender a tais funções”. (CERRUTTI-RIZZATTI 2012, p. 294).

O letramento abriga as manifestações literárias, mas o ato de alfabetizar, de cujo processo depende a sobrevivência, também, do desejo pelo maravilhoso literário, tem contornos múltiplos e nada garante que sua concretização seja poética, nos termos que argumentei, a não ser o perfil e o vigor do agir do adulto professor alfabetizador. Problematizar e intensificar esse vigor, sem o qual o imaginário das infâncias está fadado a sucumbir à excessiva escolarização, é tarefa que julgo de minha responsabilidade na formação de licenciandos em Letras e Pedagogia. Isso porque o letramento,

fenômeno maior à luz do qual o processo de alfabetização é definido, permite

ao alfabetizador conhecer o que o entorno social do qual seus alfabetizados são parte faz com a escrita, isto é, que práticas e eventos de letramento [...] caracterizam tal entorno. Assim, a partir dessa compreensão, esse alfabetizador delinearía o processo a ser empreendido com seus alunos, o que nenhuma cartilha, por mais predicados de notoriedade e precisão teóricas tenha, poderá uniformizar. (CERRUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 302).

É interessante notar que Vera Teixeira de Aguiar e Maria Isabel Cattani, há trinta anos, ao publicarem resultado de pesquisa, realizada a partir da análise de documentos sobre diretrizes curriculares do antigo 1º grau de sete estados brasileiros (AGUIAR & CATTANI, 1982, p.25), expuseram que, se as concepções de leitura e de sua importância estavam bem na construção das propostas (naquele contexto), a indicação do material literário a ser manuseado por professores e alunos nas escolas não. Fundamentalmente, a insistência era "textos mimeografados, escritos na lousa, presentes nos livros didáticos ou distribuídos em fichas, menosprezando-se, assim, o livro, sobretudo o livro literário, raramente indicado." (AGUIAR & CATTANI, 1982, p.27). As pesquisadoras salientaram, ainda, que os textos avulsos empregados reuniam algumas características que também dificultavam a mediação leitora: 1ª) ausência da indicação do autor (deixando entrever serem possivelmente oriundos de livros didáticos); 2ª) predomínio explícito da voz adulta nos materiais escritos, nos quais a criança, "passivamente, aceita os sábios ensinamentos dos mais velhos e curva-se numa atitude de admiração diante do adulto" (AGUIAR & CATTANI, 1982, p.28); 3ª) incidência de grande quantidade de obras adaptadas; 4ª) presença de livros não infantis, descaracterizados do contexto original; 5ª) boa ocorrência de textos informativos; 6ª) predomínio dos gêneros literários narrativo e poesia.

Neste sentido seguiram as constatações críticas feitas por Magda Soares (1999) praticamente vinte anos depois das autoras: a nociva escolarização da leitura literária, ou escolarização negativa, subsumida em diferentes instâncias nas escolas. Se a criança "pode descobrir o prazer da leitura muito antes de aprender a ler", (AGUIAR, 1982, p.86), se é possível inferir a necessidade de haver cumplicidade do professor da Educação Básica com crianças e jovens com vista a um letramento pleno (e desejado), em igual medida essa conjuntura pode sensibilizar o formador-pesquisador, em nível de graduação e pós-graduação, a questionar seu construto imaginário sobre a ação de ler e acerca das crianças que leem, na intenção de ajudar a agregar valor – ou capital cultural – àqueles que, depois, ocuparão como docentes os espaços escolares.

A discussão aciona o importante debate sociológico acerca dos temas da cultura e da forma escolares. O assunto ultrapassa minha intenção (e meu fôlego) de pesquisa, mas convém referir que o pensamento sobre o ensino de crianças e jovens em instituições escolares supõe uma historiografia continuísta e que vincula a escola (ou o sistema de ensino) a uma pseudogênese que remontaria à Antiguidade, comprovada, inclusive, pela argumentação etimológica que busca paralelismos entre palavras e acepções<sup>14</sup>. O contínuo da história validaria um suposto crescimento *natural* da instrução desde as escolas da Idade Média ou, até mesmo, para além da ocupação romana, na *paidéia* da Grécia antiga.

Nessa compreensão, que é a usual, mas muito restrita, não há referência àquilo que Vincent, Lahire e Thin (2001) chamam de a invenção da forma escolar. Os autores, a partir do exame do contexto francês, alegam

---

<sup>14</sup> Estaria incluído aí o paralelismo entre o que chamamos pedagogo e o *paidagogos* de Atenas do séc. V. (VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. 2001, p. 11).

que não costumam ser percebidas as diferenças que as formas sociais escriturais impuseram, ao longo dos séculos, às formas sociais orais das antigas sociedades – em que aprender se fazia por “ver-fazer e ouvir-dizer” (p.13). Aquelas foram sendo incorporadas na cultura ocidental, principalmente, depois do advento das escolas urbanas, desenvolvidas pelos irmãos das Escolas Cristãs, no fim do século XVII. Visto que os irmãos não eram sacerdotes e a formação que recebiam os preparava para serem exclusivamente mestres, “o catecismo não era a matéria principal” (p. 14) dessas instituições e os alunos aprendiam a ler por meio de “Civilidades” e não nos textos sagrados para, logo após, “copiar grande número de tipos de escrita, diante de um mestre que, na medida do possível, nunca [devia] falar”.

Segundo os autores, foi justamente a unidade dessa forma escolar que se popularizou e se fixou até hoje entre nós, cujo “princípio de engendramento, quer dizer de inteligibilidade –, é a relação com regras impessoais.” (p. 10). Desse ponto de vista, a lógica que escolariza a leitura e a escrita nas instituições de ensino expõe o fato de que, historicamente, “a pedagogização, escolarização das relações sociais de aprendizagem, é indissociável de uma *escrituralização-codificação dos saberes e das práticas.*” (p. 29) Assim, a mesma escrita que tornou possível o sonho da educação “em massa” é aquela que a torna – a educação – refém da forma escolar.

O exame das relações entre infância e práticas de leitura confirma que o quadro se inicia na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse período o encontro com a leitura da literatura também realiza-se esporádica e artificialmente, como já argumentei em parágrafos anteriores, ofertando às crianças – não só aos alunos – textos escolarizados e usurpados de sua poeticidade, seja pela alteração de sua integralidade

(modificada por motivos de caráter moralista e pedagógico ou materializada na transferência do conteúdo para o suporte do livro didático), seja pela seleção dos gêneros textuais que costumam ter passe livre nos coletivos escolares.

A questão, obviamente, se antecipa ao período da alfabetização formal, pois, sendo a voz do professor a única a realizar leituras para crianças ainda não alfabetizadas na Educação Infantil, sua perspectiva de conceber a infância será determinante para conduzir a seleção e a espécie de leitura oral que realiza, além, evidentemente, de conformar a abordagem pós-leitura que vai ofertar. Nesse sentido, forma-se um círculo vicioso, já que a prática de leitura que as instituições julgam que *devem* proporcionar às crianças, ou fazê-las conhecer, está atravessada por aquilo que os professores conhecem e compreendem como sendo o *bom* texto, literário ou não. Mas o *bom*, no mais das vezes, é *apenas* o escolar!

Em contrapartida, sob a justificativa de debelar o alfabetismo funcional da população brasileira e melhorar o desempenho das crianças nas avaliações já referidas, parece estar havendo um recrudescimento de críticas de caráter diverso imputadas à formação dos professores que atuam na Educação Infantil, que “deveriam” não negligenciar ou subestimar “o interesse e o empenho das crianças em tornarem a escrita parte integrante das interações estabelecidas em sala de aula”. (CASTANHEIRA; NEVES; GOUVÊA, 2013, p.105). As análises que levam a essas conclusões, entretanto, nem sempre reconhecem o espaço lúdico – e por isso *poiético* – da Educação Infantil e sua relevância para a formação do imaginário de crianças e jovens. A preocupação com a “centralidade da escrita na construção de identidades e suas relações com formas variadas de inserção e participação na vida cultural e social” (CASTANHEIRA; NEVES; GOUVÊA, 2013, p. 92-93) preocupa

aqueles que, como eu, advogam contra a “asepsia do conteúdo sociocultural do *letramento*”, demonstrando um “zelo exacerbado em relação à vinculação do fenômeno aos atos de *ler* e *escrever* em seu sentido estrito”. (CERRUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 295). A escrita não é e nem deve ser conteúdo central da Educação Infantil, sob pena de diminuirmos ainda mais o espaço do jogo, o que significa restringir a experiência de relação com o mundo na educação da infância.

Questionar as experiências que a maioria das crianças brasileiras têm tido com a leitura e a escrita na escola, tema que me apaixona, envolve lembrar que uma das características da modernidade foi ter colocado a infância no centro das atenções adultas. Essa afirmação, duas ou três décadas atrás, seria imediatamente relacionada às publicações do historiador Philippe Ariès, cuja obra *História social da criança e da família* [1962]<sup>15</sup> significou um marco teórico na busca pela conceituação de infância.

Até então a infância tinha sido pesquisada, principalmente, pelo viés das categorizações desenvolvimentistas – ou etapistas, como querem alguns. Essa publicação possibilitou debater a infância numa disposição distanciada da dos comportamentos infantis, questão central para o avanço da pesquisa qualitativa. Desse modo, mesmo que não possa – e nem queira – negar as contribuições de áreas como a psicologia, a biologia e a medicina, o estudo de cunho histórico de Ariès contribuiu para rejeitar afirmações prescritivas e universalistas que demarcavam a infância como categoria previamente formulada e acabavam por enquadrar as crianças em fases e prognósticos.

Na perspectiva de Ariès (1981), a infância foi um conceito forjado a partir do século XVIII, cuja gênese adveio de um *sentimento de infância* não

---

<sup>15</sup> A primeira edição brasileira data de 1978.

perceptível durante a Idade Média e que não significa o mesmo que afeição pelas crianças, pois correspondia à “consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (p. 156).

As posições de Philippe Ariès foram revistas fundamentalmente pela área da história, que questionou a fragilidade de seus métodos de análises os quais, como é sabido, tiveram como base o exame de representações iconográficas da arte medieval. Mas seu trabalho já tinha atingido o caráter seminal de que goza até hoje.

Walter Kohan (2004a) salienta o fato de que o cuidado intelectual com a infância se firmou primeiramente a partir de pesquisas e estudos das áreas da psicologia e da história. E essa autoridade para o filósofo pode ser demonstrada na dificuldade de encontrar um trabalho acadêmico atual sobre a infância que não mencione ou pressuponha o célebre historiador das mentalidades – Ariès – e sua tese da invenção moderna do sentimento da infância. A tese acabou instalando-se como verdade naturalizada: a infância passou a ser uma invenção moderna.

Em 2001, a obra *Uma história da infância*<sup>16</sup> trouxe contribuições significativas para essa discussão. Seu autor, o historiador Colin Heywood, argumenta que, mesmo crivado de falhas lógicas, o livro de Philippe Ariès foi recebido com simpatia por psicólogos e sociólogos, que o trataram como relato histórico.

Heywood pergunta-se por que houve tanta dificuldade de setores acadêmicos verificarem a controvérsia das teses de Ariès e utiliza como resposta o caráter contraintuitivo de seu argumento, que leva as pessoas a perceberem que suas ideias e práticas com relação à infância são baseadas

---

<sup>16</sup> A primeira edição brasileira ocorreu em 2004.

em hipóteses naturalizadas. E uma vez percebida a infância como culturalmente construída, “abrem-se campos de estudo inteiramente novos aos pesquisadores e se torna mais fácil elaborar uma crítica radical do pensamento sobre as crianças em sua sociedade.” (HEYWOOD, 2004, p. 24).

Para mim, que trago bem presente o modo favorável como li Ariès, tanto suas teses quanto a polêmica que elas suscitaram mostram que as transformações dos conhecimentos sobre as crianças acabam determinando modificações no modo como são representadas<sup>17</sup> na sociedade. Seria interessante que as transformações dos conhecimentos sobre o modo como as crianças conhecem e compreendem, igualmente, conduzissem a modificações no modo como são “ensinadas”.

Como referi na Abertura desse trabalho, em minha caminhada, o encontro com a fenomenologia<sup>18</sup> bachelardiana, também conhecida como fenomenologia da imaginação criadora em Gaston BACHELARD, conduziu-me a adotar a elocução poética<sup>19</sup>, perseguindo a hipótese<sup>20</sup> de que a escuta regular de poemas poderia conduzir as crianças a experimentarem uma relação mais produtiva, ou densa, com a leitura.

---

<sup>17</sup> O termo representação, aqui, não tem vinculação direta com o “problema” filosófico da representação, ao qual inclusive Bachelard se dedicou em parte de sua obra sobre a ciência. A referência traz apenas o sentido de ideia sobre as crianças e seu uso se popularizou, nos estudos literários sobre a temática da literatura infantil, a partir das obras seminais de Regina Zilberman (1981 e 1987).

<sup>18</sup> BACHELARD, em *Estudos* (2008, p. 17) vai referi-la como fenomenotécnica, diferente da fenomenologia das essências. Com ela “fenômenos novos não são apenas encontrados, mas inventados, integralmente construídos.” Pessanha (1985, p. vii e viii) explica que esse seria o racionalismo aplicado de Gaston BACHELARD, que “soube associar à dialética inerente à racionalidade matemática um empirismo também renovado, [...] confluência de um novo modelo de racional e de um novo modelo de empírico”, onde o fenômeno não é apenas um “dado que seria colhido ou pelos sentidos desarmados, ou pela simples e reta razão, ou pelo chamado bom senso [...] mas fenômeno enquanto *invenção*, enquanto fruto do artesanato científico.”

<sup>19</sup> Nos parágrafos seguintes deste primeiro capítulo ainda será referido o fato de a elocução ou oralização do texto poético ter sido pensada a partir de outros conceitos, o de *vocalidade* em Paul Zumthor (2007) e o de *dizer* em Elie Bajard (2005), que serão retomados ao longo do estudo.

<sup>20</sup> Para não trair a coerência desse ensaio, convém referir que, naquele momento, eu avançava por hipóteses, suposições que precisavam ser verificadas para que eu pudesse chegar a uma explicação convincente. Hoje, à ideia da hipótese eu agrego, para além do conhecimento prévio, o valor da intuição, como pretendo argumentar na terceira seção do segundo capítulo.

A ideia que me encantou, e com a qual mantenho ainda muita simpatia – se bem que de outra ordem, menos prescritiva e didática – era a de que vislumbraria relações concretas entre o tipo de audição proporcionada pelo adulto e a maior ou menor possibilidade de fruição da poesia pela criança não alfabetizada. (FRONCKOWIAK, 2004).

Foi na pesquisa das infâncias, acompanhando crianças não alfabetizadas em seus processos de inserção no ambiente educacional, que encontrei a *poieis*<sup>21</sup> da palavra e passei a sentir certo desconforto em relação às metodologias de ensino da leitura de textos literários, utilizadas desde a Educação Infantil. As próprias crianças, suas palavras primeiras (curiosas em relação à vida e às oportunidades que viver encerra) me faziam ver e registrar que a eliminação do encanto, compartilhado entre adultos e crianças a fundamentar os processos de letramento, direcionando a leitura categoricamente para uma prática silenciosa, era (e ainda é) tomada na escola como signo indubitável de sua eficiência. (FRONCKOWIAK; SCHRAMMEL, 2004, 2005). Ao mesmo tempo, a ideia naturalizada de uma imaginação espontânea e livre, associada à infância, prejudicava (como ainda prejudica) experiências com a linguagem que dinamizem a ação imaginante.

A aproximação entre Bachelard e a infância foi possível na medida em que sua obra reivindica a imaginação enquanto experiência da novidade, aberta e evasiva. A metáfora educacional imposta à imaginação, em contrapartida, tem propensão a tornar tudo *sempre* explicável. Duborgel ([19--?], p. 282-283) argumenta que o modo educativo de abordagem do imaginário revela a imaginação atrelada ao signo da “infantilidade-inferioridade, inserida numa *lei de crescimento* da racionalidade que a

---

<sup>21</sup> Cf. nota 5 p. 28.

predestina à dissolução”, subordinada a uma “evolução que a educação apenas ratifica”.

A noção de imaginação em Gaston Bachelard permite a interseção entre dois universos contrários, mas complementares: epistemologia e poética. Na medida em que o filósofo já havia considerado a razão descontínua em seu movimento de constante retificação, considerou que cabia à “filosofia relacionar poesia e ciência em sua *coexistência de contrários bem feitos que se unem pela diferença, acolhendo sua complementariedade.*” (RICHTER, 2005, p. 131).

E isso só foi possível porque Bachelard construiu seu pensamento sobre a imaginação criadora sem jamais enrijecê-lo em um sistema, como grande parte do pensamento filosófico ocidental. Pessanha (1985) mostra que, ao contrário da tradição, que aborda a imaginação no contexto de uma explicação sobre a origem e os níveis do “conhecimento (relação imagem / ideia, possibilidade de um pensamento sem imagem etc.), Bachelard a investiga a partir de textos (imagens literais / literárias) ou obras de arte (imagens pintadas, gravadas, esculpidas).” (p. xiii) O enfoque estético, assim, substituiu o da origem, natureza e limites do conhecimento humano, sendo, por esse motivo, a imagem “apreendida não como construção subjetiva sensório-intelectual, como representação mental, fantasmática, mas como acontecimento objetivo, integrante de uma imagética, evento de linguagem.” (p. xiii).

O vocabulário básico do pensamento ocidental herdou uma predominância de metáforas visuais, um vício de ocularidade<sup>22</sup>, a exemplo dos gregos antigos que já entendiam o ato de pensar como extensão do ato de ver. Para Gaston Bachelard uma filosofia que vê “com os olhos” ainda

---

<sup>22</sup> Pessanha (1985) cunha a expressão a partir do estudo da obra bachelardiana.

está presa à contemplação do mundo, que não passa de uma metáfora. Daí a luta de Bachelard contra a forma. Simões (1999) mostra que o

espírito não é algo que se deve formar, mas reformar. Donde a importância de uma filosofia capaz de admitir obstáculos, de viver tensões, o dinamismo do trabalho e da dificuldade. O erro básico da filosofia é a ociosidade do espetáculo, postulando uma cosmologia global e a exposição sinótica ou sistemática de uma ciência que pode ser apreendida pelo olhar. A filosofia bachelardiana postula a atividade, a aplicação e a matéria, isto é, uma “fenomenotécnica” capaz de levar em conta o regional e o circunscrito.<sup>23</sup>

Com efeito, mesmo sem conseguir, naquele momento, dar à compreensão do Bachelard epistemólogo uma interpretação razoável, causava-me admiração o caráter potente que o filósofo atribuía à imaginação, entendida não como a faculdade de *formar* imagens, mas, antes, como a de “*deformar* as imagens fornecidas pela percepção, [...] de libertar-nos das imagens primeiras, de *mudar* as imagens. Se não há mudança de imagens, união inesperada das imagens, não há imaginação, ação imaginante.” (BACHELARD, 1990a, p. 1). A mesma potência com que, afirmando a força da infância, anunciava que é “preciso viver, por vezes é muito bom viver com a criança que fomos. Isso nos dá uma consciência de raiz. Toda a árvore do ser se reconforta.”(BACHELARD, 1988, p. 21).

O argumento reforçava (eu ainda não sabia) o que viria a ser em mim convicção e paixão: que um núcleo de infância permanece em nós, uma infância que, embora apareça como história toda vez que a contamos, só possui uma existência real quando a iluminamos através de sua existência poética. E esse movimento “tem raízes mais profundas que as nossas simples lembranças. Nossa infância testemunha a infância do homem, do ser tocado pela glória de viver” (BACHELARD, 1988, p. 119).

---

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.consciencia.org/bachelarddisreinerio.shtml>. Acesso: 2 mar. 2013

Então, cercada de certezas e apoiada em situações de pesquisa, afirmei que era necessário qualificar a prática da leitura poética dos profissionais que atuam junto às crianças na Educação Infantil, já que é “apenas através da voz do outro, o adulto familiar ou professor, que a criança dessa faixa-etária tem acesso à poesia” (FRONCKOWIAK, 2005)<sup>24</sup>, gênero literário muitas vezes negligenciado na interação escolar.<sup>25</sup>

Como divulguei no texto citado, minha palavra-ação tinha levado as crianças a experimentarem a *repercussão* e a *ressonância* – constituintes intrínsecos do devaneio poético (BACHELARD, 1993). Envolvidas pela minha voz, já que não eram leitoras da palavra verbal escrita, elas manifestaram verbal e corporalmente a repercussão da palavra poética. Conversando e brincando motivadas pelos poemas, demonstraram, em situações específicas, que eles as haviam mobilizado, pois ao “maravilhamento acrescenta-se, em poesia, a alegria de falar.” (BACHELARD, 1988, p. 3).

Com Bachelard é possível dizer que o devaneio poético, diferentemente do sonho noturno, possibilita ao leitor e/ou ouvinte de um poema aprofundar sua própria existência pela *repercussão*, fenômeno que “opera uma inversão do ser. Parece que o ser do poeta é o nosso ser”. (BACHELARD, 1993, p. 7). O poeta, através de sua imaginação criadora – concretizada nas imagens que emprega – aprofunda um “súbito realce do psiquismo, realce mal estudado em causalidades psicológicas subalternas”. (BACHELARD, 1993, p. 1). Não existe, do ponto de vista do filósofo, a possibilidade de se chegar a uma noção de base ou princípio, como, em geral, o faz a psicologia, pois o poema e suas imagens surgem de uma

---

<sup>24</sup> Uma segunda versão do texto *Como andar sem poesia*, usado na citação, foi publicada em 2008, na Revista Reflexão & Ação. (FRONCKOWIAK, 2008).

<sup>25</sup> Algumas possibilidades de abordagem do texto poético em contextos educativos com crianças e jovens alfabetizados foram publicadas no artigo “Vivências poéticas: mobilizando leitores”. Cf. PERKOSKI & FRONCKOWIAK, 2006.

atualidade essencial, uma novidade psíquica. É uma atualidade porque é do leitor, somente ele pode atualizar aquilo que é *essencial para ele* e que se projeta a partir da imaginação, agora não só a imaginação do poeta, mas as duas, do escritor e do leitor.

Não tem, nesse sentido, nada a ver com essências, pois é, evidentemente, diferente e relativa à *ação* de cada um: escrever e ler. Entretanto, as ações são *diferentes*, mas, como bem nos mostra Bulcão (2008), da perspectiva da força material que irrompe a imagem, “não há mais diferença, por exemplo, entre o leitor da poesia e o poeta que a criou.” (p. 29). Da unidade da *repercussão* surge a imagem nova e inesperada que, através das *ressonâncias*, se dispersa nos diferentes planos da vida do leitor.

Em face desse aspecto Bachelard rompe com longa tradição filosófica de abordar a imagem. Primeiro, porque não aceita que ela seja “uma atividade auxiliar e subalterna, uma atividade que depende da percepção e que é sempre depreciada em relação à razão” (BULCÃO, 2008, p. 21), como sugere a teoria do conhecimento com base em Descartes, por exemplo. Segundo, porque discorda das ideias de Sartre<sup>26</sup> – baseadas no conceitual criado pela fenomenologia de Husserl, de quem Sartre era seguidor – de que se devam buscar as condições de possibilidade da imagem na consciência, que seria a *doadora* do sentido. Na poética bachelardiana, ao contrário, é o “mundo material que, apreendido como resistência, torna-se portador de imagens, pois constitui uma provocação ao imaginário”. (BULCÃO, 2008, p. 28).

---

<sup>26</sup> Felipe Kopp, aluno de Letras da Unisc e integrante do grupo de pesquisa LinCE, atuando nas pesquisas que desenvolvemos nos últimos anos, realizou, sob a dupla orientação, minha e de Sandra Richter, pesquisa acerca das concepções de imaginação em Sartre e Bachelard, demonstrando, através da poética de Manoel de Barros, a pertinência das concepções de devaneio operante (material) em Gaston Bachelard. Cf. KOPP, 2013.

Isto porque a “imagem poética não está sujeita a um impulso. Não é o eco de um passado. É antes o inverso: com a explosão de uma imagem, o passado longínquo ressoa de ecos e já não vemos em que profundezas esses ecos vão repercutir e morrer”. (BACHELARD, 1988, p. 2). O homem que lê, e que por isso é lido, ousa o devaneio, entrega-se a ele:

Habitando verdadeiramente todo o volume de seu espaço, o homem do devaneio está em toda parte no seu mundo, num *dentro* que não tem *fora*. Não é à toa que se costuma dizer que o sonhador está *imerso* no seu devaneio. O mundo já não está diante dele. O eu não se opõe mais ao mundo. No devaneio já não existe não-eu. No devaneio o *não* já não tem função: tudo é acolhimento. (BACHELARD, 1988, p. 161).

A Bachelard surpreende a impossibilidade de dar uma explicação convincente ao caráter inesperado da imagem nova, assim como à adesão que ela gera no leitor, ou seja, “numa alma alheia ao processo de sua criação, fato que pode ser confirmado por qualquer leitor de poesia – igualmente com uma surpresa feliz –. O poeta não me confere o passado de sua imagem e, no entanto, ela se enraíza imediatamente em mim. A comunicabilidade de uma imagem singular é um fato de grande significação ontológica.” (BACHELARD, 1993, p. 2).

É importante considerar duas premissas essenciais para a compreensão da profundidade do conceito de devaneio operante. Primeiro Bachelard declara que “tudo o que é especificamente humano no homem é *logos*”, pois não chega a “meditar numa região que estaria antes da linguagem”. (BACHELARD, 1993, p. 8). Assim, circunscreve a imaginação poética ao exercício da palavra, especificando o nível de ontologia com a qual trabalha.

Segundo, como já referi nos parágrafos precedentes, elimina a possibilidade de que a imagem se traduza na ideia equívoca de figura, decalque visual ou fantasma de evocação, pois ela não reproduz fielmente as

sensações. Para o filósofo, é um absurdo supor a imagem atrelada à mera reprodução da qualidade sensível de uma substância (gosto, odor, sonoridade, cor, polimento, forma etc.). O problema colocado pelas qualidades das diversas substâncias não pode ser resolvido, como o fazem psicólogos e metafísicos, no plano do *conhecer*, pois até quando “delineiam temas existencialistas, a qualidade conserva o ser de um *conhecido*, de um *experimentado*, de um *vivido*.” (BACHELARD, 1990b, p. 61). Em suma, para ele, a imaginação,

inteiramente positiva e primária, deve, quanto ao tema das qualidades, defender o existencialismo de suas ilusões, o realismo de suas imagens, a própria novidade de suas variações. Assim, de acordo com nossas teses gerais, devemos colocar o *valor* imaginário da qualidade. Em outras palavras, a qualidade para nós é a ocasião de tão grandes valorizações que o *valor passional* da qualidade não tarda a suplantar o *conhecimento* da qualidade. [...] Assim, ao abordar o problema do *valor subjetivo* das imagens da qualidade, devemos nos convencer de que o problema de sua *significação* deixa de ser o problema principal. O *valor da qualidade* está em nós verticalmente; ao contrário, a *significação* da qualidade está no contexto das sensações objetivas – horizontalmente. (BACHELARD, 1990b, p. 62 – grifos do autor–).

Apesar de extensa, a citação é necessária na medida em que fundamenta a ideia de Bachelard de que a imagem não está atrelada à percepção, pois ela “não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que *cantam* a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade.” (BACHELARD, 1989a, p. 17-18 – grifos do autor–).

Um dos maiores problemas pedagógicos relacionado à criação, ou criatividade, surge pela dificuldade em compreender a autonomia da imaginação criadora em relação à percepção (a visual principalmente). Bachelard sabe disso e assegura que, através da imaginação, consigo abandonar o curso ordinário das coisas. “Perceber e imaginar são tão

antitéticos quanto presença e ausência. Imaginar é ausentar-se, é lançar-se a uma vida nova.” (BACHELARD, 1990a, p. 3).

O que Gaston Bachelard almeja é a vida pujante, colocada ao homem pelo imaginário apesar da vida ordinária, acerca da qual efetivamente não tenho nada a dizer. Um homem é um homem na proporção em que ultrapassa a humana condição. É a imaginação que inventa vida nova, que inventa mente nova;

Abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver “visões”. Terá visões se se educar com devaneios antes de educar-se com experiências, se as experiências vierem depois como provas de seus devaneios. (BACHELARD, 1989a, p. 18).

Trata-se daquilo que é penoso à forma escolar alcançar: a imaginação comanda a percepção! Não é surpresa, para quem compactua com Gaston Bachelard, a miséria imaginária encontrada em muitas histórias “literárias” apresentadas no convívio educativo, tanto pela construção medíocre de enredo e imagens, quanto pela abordagem proposta no momento da leitura ou imediatamente posterior a ela. Sob o pretexto de iniciar uma criança na língua, a escola, seguidamente, a faz “ter a experiência de uma língua sem substância, reduzida a uma mecânica de letras e de combinações artificiais”. (DUBORGEL, [19--?], p. 35).

Além disso, a fala docente inculca ruídos à constituição das falas de crianças e jovens só porque *são alunos*. Eu questiono o modo como me aproprio, enquanto docente, das falas – outras – presentes nos discursos dos textos literários sem ao menos desconfiar que, talvez, crianças e jovens possam ter e experimentar uma escuta sem tradução literal (a minha). A virtude paradoxal da leitura é, como disse Pennac (1993, p. 19), “abstrair-me do mundo para lhe emprestar um sentido”, pois, ao me libertar de Cronos, ela me faz mergulhar na solidão fabulosamente povoada de ser leitor. Desse

modo, o silêncio de não ter o que dizer é a “garantia da nossa intimidade.” (PENNAC, 1993, p. 82).

No momento da leitura, da repercussão do texto que passa à consciência, configuram-se ressonâncias que não podem ser vinculadas a uma lógica causal. Não há uma causa, ancorada no passado, ou na história do homem ou na da própria literatura, que possa afirmar – ao menos na interioridade do ser que lê – a justificação para suas escolhas e para o compromisso que a leitura configura.

Contudo, não há comprometimento sem desejo, algo de que pouco se fala: “É preciso desejar ler muito, ler mais, ler sempre” (BACHELARD, 1988, p. 26). Ao contrário do que o senso comum alardeia (ou a escola explica) não há prazer na leitura, ou pelo menos esse prazer não é imediato. O campo de abertura que as experiências da leitura disponibilizam só acontece no íntimo do leitor sob o domínio consciente de sua liberdade.

Os benefícios da leitura literária, por mais íngremes e complexos que sejam os temas abordados, advêm da alegria estética que tenho ao exercitar duas grandes funções psíquicas: a imaginação e a vontade, pois “não se quer bem senão àquilo que se imagina ricamente.” (BACHELARD, 1991, p. 20). O humano é feito para “respirar livremente” e, inebriado pelas imagens surgidas na e pela leitura, suportar a especificidade do livro que é ser “ao mesmo tempo uma realidade do virtual e uma virtualidade do real.” (BACHELARD, 1988, p. 25). Como não experimentar a alegria de ser, também, ao mesmo tempo, leitor-criador?

Como afirma Todorov (2009) a literatura tem um papel vital a cumprir, a leitura das obras remete a “círculos concêntricos cada vez mais amplos”, os escritos de um mesmo autor, as obras da literatura nacional, as da mundial, mas o mais importante de todos, é “efetivamente dado pela

própria existência humana”, pois as obras que reconheço, ou são reconhecidas, como grandes convergem para uma “reflexão dessa dimensão”. (p. 90) Enquanto revelação do mundo, a “realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo nada é tão complexo), a experiência humana.” (TODOROV, 2009, p. 77).

Nessa narrativa que faço do que me constituiu e constitui pesquisadora, numa ordem mais fabulosa – imaginária – do que real, as intuições e impulsos da docência, agregadas ao estudo de Bachelard, acabaram conduzindo à tentativa de delineamento da noção de “experiência poética”<sup>27</sup> e ao encontro de outros autores.

Georges Jean (1920-2011) foi um deles. Com o conceito de *alquimia poética* (Jean, 1996), o autor enfoca três aspectos simultâneos da leitura que a criança vivencia no momento da audição: a instrumentação verbal (percepção da musicalidade do poema advinda, principalmente, das combinações geradas pelas rimas, pausas e figuras de efeito sonoro que o poema apresenta); a poesia no corpo (prazer muscular proporcionado pela escuta/leitura do poema, que se exterioriza através do uso da voz – aparelho fonador – mas que permanece no corpo, intensificando a educação sensível) e, finalmente, a imaginação (concretização de imagens, às vezes por analogias, que a audição poética permite à criança a partir da palavra viva projetada pelos poetas).

Através do *brincar* poético, Jean (1996) argumenta que “a criança é perfeitamente capaz de inventar gestos e mímicas, de exprimir o seu corpo possuído por palavras que são, em primeiro lugar, uma ‘rítmica’

---

<sup>27</sup> Pesquisas *Poesia e infância: a pedagogia poética de Georges Jean (fases I e II) e Experiência poética e aprendizagem na infância*, ambas financiadas – a primeira, pelo Edital FAP (Fundo de apoio à pesquisa) da UNISC e a segunda, pelo Edital FAP e também o Edital MCT/CNPq 15/2007 - Universal - Faixa A durante os períodos 2003/2004 e 2006/2009 respectivamente. Nestes estudos, desenvolvidos, principalmente, na intersecção com o grupo LinCE – Mestrado em Educação da Unisc, a infância passou a ser o foco principal.

respiratória.” (p. 192). Contudo, da mesma maneira encontra “razões importantes para crer que a aventura humana pode ser reinventada por todos [...] lendo, escutando e conservando toda a vida o que os poetas dela disseram para a descrever, a percorrer, a denunciar, a exaltar ou a explorar nas suas profundezas indizíveis,” (p. 242) porque aprendem “no corpo, na sensibilidade, na inteligência bem como na imaginação, que a liberdade da linguagem se conquista.” (p. 14).

Mais que isso, a criança extasia-se com essa “invenção”, pois é capaz de entrega à alegria quando a ação pedagógica é recíproca e dialética. Jean (1990b) observa, como componente fundamental da cultura pessoal na docência, a virtude da *escuta*, muitas vezes abafada por ruídos de palavras pedagógicas ou *pedagogizantes*. Nesse sentido, tenciona a ideia de cultura que, apresentada como *ação cultural* no ambiente educativo, em geral, se limita a ser a busca pela ‘absorção’ de uma cultura instruída, letrada etc.

A cultura pessoal do professor não pode ser fermento de uma pedagogia da participação se limitar-se a isso. As dicotomias da “cidade letrada”, criticadas por Geraldi (2005) na Abertura desse trabalho, são também salientadas por Jean. Todo o ser humano é culto, no sentido de que participa de uma cultura e a amplitude da ação pedagógica é englobar a “totalidade das virtualidades de cada criança”. (JEAN, 1990a, p. 32). Às vezes, a ação pedagógica mais fecunda encontra-se fora da pedagogia estrita, onde se cruzam, por exemplo, “os sonhos ativos dos poetas e as histórias nascidas nas profundezas da vida popular, para uma apreensão mais viva da realidade múltipla do mundo por parte das crianças e dos homens.”<sup>28</sup> (JEAN, 1990b, p. 10).

---

<sup>28</sup> Tradução minha.

E esse amante da poesia, de uma elocução poética, vai defender a atenção com que se deve reconhecer a linguagem de uma criança pequena. Escutar sua língua e acolher sua cultura elimina o risco do imperialismo da linguagem do mestre, “da sua cultura e da cultura escolar”. (JEAN, 1990a, p. 41) A cultura pessoal do professor, nesse terreno, confunde-se com certa

faculdade de escuta lenta e ‘aberta’ da linguagem infantil. Escuta lenta porque a precipitação, a impaciência, as perguntas gritadas, o não respeito pelo silêncio ou a obstinação no silêncio, a emulação mal concebida, são fatores que bloqueiam uns e encorajam outros a mostrar a sua facilidade de expressão. Escuta aberta, no sentido de que não pode recusar nem deixar escapar o menor sinal; o que, aliás, exige tanto do olhar quanto do ouvido. (p. 41).

Na sequência, ao descobrir a fenomenologia da voz em Paul Zumthor (1915-1985), eu quis partilhar com as crianças a força poderosa que é sua *performance* quando irradia e emana a “energia propriamente poética” (ZUMTHOR, 2007, p. 39). Para o autor, a palavra poesia engloba a noção atual de literatura, ou seja, ela se refere ao poético existente na linguagem literária sem eliminar a vocalidade do texto – ou o que dela resta – na página escrita, independente do gênero em que se manifeste e eliminando o preconceito literário:

A noção de “literatura” é historicamente demarcada, de pertinência limitada no espaço e no tempo: ela se refere à civilização europeia, entre os séculos XVII e XVIII e hoje. Eu a distingo claramente da ideia de poesia, que é para mim a de uma arte da linguagem humana, independente de seus modos de concretização e fundamentada nas estruturas antropológicas mais profundas. (ZUMTHOR, 2007, p. 12).

Como medievalista Zumthor (1993, p. 18) distinguiu três momentos distintos para o uso do termo *oralidade*, aos quais correspondem diferentes situações culturais e que interessam àquele que se mobiliza pela força da voz humana. O primeiro, em que ocorre a *oralidade primária*, não comporta nenhum tipo de escritura. Nas sociedades primitivas, desprovidas de todo e qualquer sistema gráfico e também em grupos sociais isolados ou

analfabetos, todas as relações e transmissões da cultura se faziam exclusivamente através do oral.

Depois, em outros dois contextos, aparecerão mais dois tipos de oralidade que coexistem com a escritura, denominadas oralidade mista e oralidade secundária. Na *oralidade mista*, a influência da escritura permanece externa, parcial e atrasada, ou seja, ainda resiste a força da voz, porque nem todos possuem o conhecimento da escrita. Do final da Alta Idade Média e durante toda a Baixa (séculos X, XI e XII), a voz era o instrumento através do qual os textos se realizavam e socializavam numa sociedade de maioria não letrada, em que apenas uma pequena elite dominava a escrita e a leitura. Assim, canções, narrativas heróicas, declamações, enfim, todo o domínio da literatura oral estava, mesmo já com o advento da escrita, tão ou mais próximo do povo do que nunca.

Entre o início do século XII e o XV, por todo o Ocidente, se produziu, em graus de fatos diversos, uma mutação profunda, ligada à “generalização da escrita nas administrações públicas, que levou a racionalizar e sistematizar o uso da memória. Donde uma extremamente lenta e dissimulada desvalorização da palavra viva.” (ZUMTHOR, 1993, p. 28).

Por fim, a *oralidade secundária*, que equivale a de uma cultura letrada e se recompõe com base no escrito. Ela tende a esgotar os valores da voz no uso e no imaginário, pois a escrita já está sendo dominada por quase todos. O apagamento do valor do texto oral (folclórico, maravilhoso, popular, mítico), que passou a ser registrado em livros, será, cada vez mais, inversamente proporcional ao letramento da sociedade em geral. O surgimento da imprensa (e da escola) determinou inquestionavelmente a manifestação oral à dependência de uma escrita primeira.

Zumthor reforça que, no momento em que um texto era recitado ou cantado, por estar memorizado ou por ser improvisado, ganhava autoridade única e exclusivamente pela voz. Ao ser lido, ao contrário, o mesmo texto transferia a autoridade da voz para o livro, instrumento que seria visualmente percebido pelo público. Assim, os textos que eram cantados e recitados durante a sociedade medieval, por exemplo, utilizando apenas a voz e os movimentos corporais, antes do aparecimento da escrita, eram muito mais teatrais e deixavam o ato do leitor menos fixo e preso ao livro:

é por isso que à palavra oralidade prefiro vocalidade. Vocalidade é a historicidade de uma voz: seu uso. Uma longa tradição de pensamento, é verdade, considera e valoriza a voz como portadora da linguagem, já que na voz e pela voz se articulam as sonoridades significantes. (ZUMTHOR, 1993, p. 21).

A liberdade da experiência de vocalizar poemas para crianças bem pequenas<sup>29</sup> não foi fácil de suportar, principalmente porque se opunha, em sentido e direção, àquilo que verificava nos encontros com jovens e adultos, os quais, diante da leitura silenciosa, pareciam encontrar livros *mudos*, que refletiam sobremaneira a carência de seus repertórios e a impossibilidade de realizar inferências e manter a coerência de suas produções orais e escritas.

Ler, compreender e interpretar, para crianças não leitoras, significava ir além de, simplesmente, representar as palavras do poema, se vinculava às experiências corpóreas que assumiam durante a audição, um modo ficcional de vivenciar um processo, simulando uma invenção não linear e criadora<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Considerando a relevância que assumem nesse trabalho as relações entre leitura da literatura e crianças em processo inicial de alfabetização ou recentemente alfabetizadas, julgo oportuno manter as distinções propostas no documento *Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* – as quais postulam: "Tendo em vista que o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA considera as pessoas de até 12 anos de idade incompletos como crianças, este documento, voltado para a educação de crianças de 0 a 6 anos utilizará uma nomenclatura diferenciada [...]. Assim, estamos compreendendo **bebês** como crianças de 0 a 18 meses; **crianças bem pequenas** como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; **crianças pequenas** como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses. Reservamos a denominação de **crianças maiores** para as crianças entre 7 e 12 anos incompletos. (BARBOSA, 2009, p. 5).

<sup>30</sup> Cf. FRONCKOWIAK, 2011 a.

As trilhas que percorri me fizeram desejar promover um convívio (organizando tempos-espacos e materialidades) que tentasse garantir a permanência da voz das crianças – suas falas espontâneas, lúdicas, vibrantes. Intencionando superar a dicotomia sujeito-objeto, nos encontros promovidos com a palavra poética, quis contribuir para pensar como a educação podia auxiliar a construção do discurso autoral de cada uma delas, concedendo espaço à alegria e ao corpo.

Na forma escolar que a cultura ocidental produziu, a seriedade do ensino se iguala à ausência de alegria, mesmo que, na contramão de tantas certezas, seja possível verificar que a alegria está no acontecimento de que “cada nova palavra ou imagem por nós conquistada amplia nossa percepção das coisas. Quando a linguagem se transforma, tudo se transforma”. (RICHTER; FRONCKOWIAK, 2007a, p. 61).

Mas, se as crianças pequenas e bem pequenas<sup>31</sup> já estão na escola e adentram esse território, o da cultura escolar, cada vez mais cedo<sup>32</sup>, isso significa que o tempo-espaco de suas infâncias se tornou outro. Nem pior, nem melhor, mas outro. O que julgo importante assegurar é que esse outro tempo – forjado por um ambiente escolar – seja formador de um espaco simbólico, de um espaco imaginário, de um espaco constituidor de repertórios que contribua para garantir a idiosincrasia humana dessas crianças, incluindo o exercício da liberdade linguística oral e escrita.

Nesse momento, do mesmo modo como defendi anteriormente, em pesquisas e publicações, a necessidade de espaco para os corpos/vozes vivos das crianças pequenas e bem pequenas nas interações que faziam, fazem e

---

<sup>31</sup> Estou usando as distinções, já referidas na nota 29, p. 67 para descrever a faixa-etária das crianças.

<sup>32</sup> A partir de abril de 2013, foi realizada uma alteração na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tornando obrigatório o ensino entre os 4 e os 17 anos. Na Educação Infantil, as crianças serão incluídas com a adoção da forma escolar, o que, na minha concepção, é um equívoco.

farão com outras crianças e adultos (outros corpos) com o conhecimento e com a oralidade na escola, pretendi investigar a cultura literária e as experiências com a palavra verbal oral e escrita, oferecidas às crianças maiores na escola, na contramão da lógica de socialização dominante. Há – ou poderia haver - uma pedagogia da escuta, como já propôs Barbosa (2007), a oportunizar experiências mais significativas com a linguagem literária que fundamentem uma alfabetização mais plena, porque igualmente poética?

## 1.2 opúsculo<sup>33</sup>

**Orquestra:** 17 crianças entre pequenas e maiores<sup>34</sup>, algumas de 6 anos já completos e outras de 7 anos, cursando o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos; a professora Marisa, titular da turma; eu; Ana Luísa Voelz – aluna de Letras na UNISC e bolsista de iniciação científica – e monitoras – licenciandas de Pedagogia e Letras – que auxiliavam a professora, acompanhando um dos meninos da turma, com necessidades diferenciadas. Deste grupo, apenas 15 se mantiveram no 2º ano em 2011, pois duas se transferiram para outros estabelecimentos. Contudo, foram acolhidas, na turma, outras três, o que vai conformar um universo total de 18 crianças participando da pesquisa em 2011.

**Onde:** Na Escola de Educação Básica Educar-se<sup>35</sup>, da rede privada de ensino, no município de Santa Cruz do Sul, estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A escola atende um público de classe média, possui 404 alunos e funciona nas dependências físicas da UNISC. Não é colégio de aplicação da Universidade, mas tem a mesma mantenedora, a APESC (Associação Pró-ensino de Santa Cruz do Sul), associação comunitária formada

<sup>33</sup> Cf. HOUAIS (2007): 1. impresso ou livro pequeno, de poucas páginas; 1.1 folheto de conteúdo artístico, literário, científico etc.

<sup>34</sup> Cf. nota 29, p. 67.

<sup>35</sup> O nome da escola e os dados relativos à sua estrutura estão sendo divulgados a partir de consentimento da diretora.

há mais de 40 anos no município. É importante referir que na Educar-se houve consenso, quando da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, de garantir às crianças a possibilidade de experimentarem um início de escolarização sem aceleração de etapas. No 1º ano, nesse educandário, o currículo praticamente se iguala ao do “antigo” pré-primário.

**Quando:** Ano de 2010, término do 2º semestre, entre o final do mês de outubro e o início do de novembro, das 8h às 11h45m, totalizando quatro encontros.

**Espaços utilizados:** Sala de aula, biblioteca escolar e da UNISC, pátio, corredores, sala do lanche e o ginásio de esporte da Universidade. A biblioteca escolar está localizada junto à biblioteca central da UNISC. Em virtude de comungar acervos, é uma biblioteca que possui excelentes títulos, além de ser um ambiente agradável, com tapete, almofadas, mesas de tamanho “normal” e mesa baixa, embora, por uma questão de aproveitamento do espaço, as prateleiras e estantes sejam na altura das convencionais – o que atrapalha o acesso para as crianças pequenas e maiores. Além disso, conta com a participação de funcionários bastante qualificados, que incentivam a retirada de livros e que, felizmente, assumem como responsabilidade cotidiana sua arrumação nas estantes, evitando, assim, o constrangimento de inibir o manuseio de obras por crianças e jovens. Este fato é essencial, pois o espaço da biblioteca, como nos mostrou Soares (1999), é uma preocupante instância de escolarização. Na escola há uma cozinha e um pequeno refeitório contíguo; esse espaço é chamado de sala do lanche. As crianças recebem o lanche, preparado por uma nutricionista e uma funcionária, em horários diferenciados – o refeitório está organizado para receber uma turma de cada vez – para lancharem. O horário do intervalo (recreio) acontece depois que todas as turmas já lancharam. As aulas de Educação Física ocorrem no ginásio de esportes da Universidade.

**Com o quê:** Compartilhamento da dinâmica de convivência no espaço educativo, onde as crianças e a professora produziam e nós (eu e Ana) permanecíamos juntas, tornando nossa presença gradativamente usual nas rotinas do grupo.

**Como:** Através de observação implicada, na tentativa de constituir os vínculos necessários para a observação participante, que fundamentaria a pesquisa de cunho qualitativo, inspirada na pesquisa ação, que eu realizaria no ano seguinte.

Eu conheci e convivi com essas crianças, enquanto estavam no 1º ano, em quatro encontros. Acompanhá-las foi uma oportunidade. E não há elogio fácil nessa afirmação, porque ficar com elas exigiu, inclusive, disponibilidade para atravessar o oposto da alegria e do divertimento. Acompanhá-las, como de fato acompanhar quaisquer crianças, não foi simplesmente “legal”, pois foi exercício, jogo e, por isso, por ser uma experiência lúdica, envolveu tensão e atenção a inúmeras sutilezas. E como eu queria conhecê-las, ouvi-las e ser incluída na “turma”, essa foi a estratégia que combinei com a direção, que, já em 2010, acolheu minha proposta de pesquisa e aceitou minha inclusão no espaço escolar naquele momento, como modo de validar a convivência regular com as crianças, que se concretizaria somente no ano de 2011, quando já estivessem frequentando o 2º ano.

Na ocasião, manifestei minha inquietude em relação às interações das crianças em fase de alfabetização com a leitura literária. Principalmente, compartilhei minha suposição de que a má escolarização de obras gera como consequência não só prejuízo para a promoção da leitura no contexto educativo, mas também dificuldades com a prática da escrita. Ainda hoje, o desafio posto a formadores e mediadores continua sendo o de encontrar alternativas para recuperar o contrato do aluno com a leitura e a escrita – inclusive com a leitura da obra literária. (ZILBERMAN, 1982).

Como sou professora na UNISC, muitos docentes da instituição já me conheciam, alguns até já tendo sido meus alunos. Em virtude dessa proximidade, não era novidade para a Direção e a Coordenação Pedagógica,

assim como para as professoras diretamente envolvidas (as professoras Marisa e Betina, do 1º ano e 2º ano, respectivamente) o fato de eu assumir que o desafio de formar leitores não é apenas do professor do nível básico, que acompanha crianças na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, mas principalmente daquele que forma os que serão depois formadores, entre os quais eu me incluo.

A gênese da pesquisa que buscava realizar era praticamente a mesma das já concluídas, mas, agora, a intenção seria oportunizar a um grupo de crianças em processo de alfabetização experiências com a audição de textos literários – no período de educação formal em sala de aula – que fossem fundantes para a construção de uma relação mais profícua com a leitura e a escrita sem invalidar suas culturas.

A escola “tem sido a instituição social central para veicular, de forma homogênea, a cultura considerada ‘legítima’ e para desconsiderar as culturas ‘não legítimas’, isto é, não hegemônicas.” (BARBOSA, 2007, p. 1061). Uma ideia da autora é a de que a escola “falha” porque, em muitos casos, defende culturas e lógicas de socialização distintas e/ou opostas às culturas e lógicas das famílias e da infância.

O ambiente educacional apresenta uma multiplicidade de culturas nem sempre evidenciadas. Existem as *culturas de infância*, que chegam à escola e são plurais e as *da infância*, que de modo competente as crianças produzem, tomando decisões acerca de temas que lhes dizem respeito e trazendo novidade às sociedades. Ainda, as crianças são incluídas em processos de socialização em que já são, desde antes do nascimento, consumidoras, protagonistas de *culturas produzidas para a infância*. Observar as *culturas familiares* também oportuniza conceber o envolvimento das famílias – suas culturas – nos processos de socialização e escolarização e sua relação direta

com o sucesso escolar, diretamente proporcional a maior adequação entre modos de socialização familiares e escolares.

O estudo proposto, então, tratou de reafirmar as implicações relacionais e dialógicas da linguagem literária sem abandonar, ou invalidar, a pertinência da tradição (ou cânone literário), mas reconhecendo a importância de escutar/ver/privilegiar outras manifestações verbais – que certamente estão implicadas nos contextos escolares, principalmente na especificidade da faixa-etária que se inicia no mundo das letras.

Argumentei em reunião com a professora titular e a coordenadora pedagógica que era importante trazer à tona os discursos e as práticas de um segmento social como a escola que tem a possibilidade de construir e definir o que significa ser criança. Para tanto, expus meu projeto e os questionamentos sobre tentar equacionar, na fluidez da infância que se constrói no convívio de uma igualmente fluida *adulter*<sup>36</sup>, também a voz (e o que de vivo resta submerso e silencioso no texto escrito) integrada aos elementos que configuram a materialidade do que chamamos o gênero literário (a saber, os que demarcam a estrutura dos textos narrativos: enredo, personagens, tempo, espaço, e perspectiva narrativa – e dos textos poéticos: metro, ritmo, rima, figuras de linguagem).

Naquele momento, tinha tido contato com algumas ideias de Elie Bajard (2001), que afirma ser a oralização de textos “ponto nevrálgico no conjunto das pesquisas e das práticas pedagógicas” (p. 12). O *dizer* ele define como uma atividade de comunicação que ocorre a partir da tradução de um texto escrito ao falado, ou seja, é um igual que se torna diferente. A partir de um texto preexistente, ocorre uma comunicação oral em que aquele que diz expõe a sua interpretação através da atividade de emissão. Nesse momento,

---

<sup>36</sup> *Adulter* é neologismo de minha responsabilidade. A palavra dicionarizada é *adulterícia*, que julgo obsoleta.

há a instauração de um jogo, pois o enunciador do texto (aquele que o oraliza) precisa considerar que o texto permite múltiplas, mas não infinitas, interpretações, já que não pode fugir das ideias expostas pelo autor. Então, o que diz tem a oportunidade de evidenciar sua leitura, sem, contudo, gerar um novo texto.

Apresentei, mesmo embrionariamente, essa noção, da qual eu começava a me aproximar, num esforço de deixar o mais transparente possível meus não saberes e a caminhada de questionamentos que vinha realizando. Entretanto, mesmo diante de tantas conjecturas (e incertezas), nas quatro oportunidades que encontrei os pequenos, em 2010, não estava buscando dar atenção a questões específicas do letramento. Evidentemente, como permanecia na sala, alguns me mostravam seus cadernos e eu podia observar suas escritas em processo bastante inicial, além de escutar as questões acerca do uso de letras e da grafia de palavras que colocavam à professora Marisa enquanto ela escrevia no quadro, propunha desafios matemáticos ou contava histórias e lia livros na roda.

Nossa interação inicial aconteceu, principalmente, porque fui adulta. Assumidamente uma adulta que permaneceu com eles no recreio e, no quiosque da pracinha, fez bolos de areia e inventou festas de aniversário com grama, flores e pauzinhos. Uma adulta que, sentada em um banco, no ginásio de esportes da Universidade, onde eles têm suas aulas de Educação Física, esteve presente em suas vidas ajudando o professor Marcos (enquanto ele propunha jogos de velocidade e espacialidade para o restante do grupo) a aliviar uma inesperada dor de barriga da Duda, conversando com ela e ouvindo as histórias fantásticas que ela e Thaís – que acabava de perder três dentes de leite – narravam sobre o dia em que “caíram SETE

dentes de uma só vez da boca de uma menina e ela perdeu tanto sangue, mas tanto sangue, que a água do mar inteirinha ficou tingida de vermelho”.

Igualmente, dei colo para a Nathália e para a Laia, que, dengosas, queriam um pouco de minha atenção, enquanto lia o livro *Mamíferos*, poemas narrativos sobre animais, que a Juliana tinha produzido e ilustrado sozinha, respeitando o silêncio da Rafaela e o olhar de curiosidade comedida que ela me entregava. Assim, do mesmo modo como brinquei de travalínguas com o Vinícius e a Maria, fingi me assustar todas as vezes que o Gabriel Vaz escondeu ratos, sapos ou aranhas de plástico nos meus livros, no meu estojo e na minha bolsa, só para repetir o susto verdadeiro da primeira vez e podermos nos deliciar com o *repeteco*.

Permaneci junto a eles como adulta, um adulto que assumidamente sabe que entrar na vida das outras pessoas é tornar-se de certa forma “um intruso” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 355). Ainda assim, quis negociar com as crianças, “ao vivo e a cores”, o caráter de minha participação em suas vidas escolares, do mesmo modo como havia negociado com a direção, a coordenação pedagógica e a professora Betina Durante a autorização para estar com elas, no ano seguinte, na sua sala de aula.

Como a proposta da escola considera o ambiente educativo “como um espaço de criação do plano do pensamento e da ação”, onde se desenvolvem tanto a “emoção estética” quanto a “capacidade produtiva”<sup>37</sup>, não foi difícil acordar minha disposição de estudo. A escola e a professora se mostraram sensíveis ao meu desejo de interagir com a turma na sala de aula, vocalizando histórias literárias e poemas que pudessem favorecer o exercício da escrita e que possibilitassem investigar em que medida o acontecimento vocal seria projetado no suporte da página. Entenderam, igualmente, que o

---

<sup>37</sup> Proposta Educacional da Escola.

melhor seria já haver uma aproximação uns meses antes, ainda em 2010, na intenção de fortalecer a formação de vínculos. Embora só tenhamos tido 4 encontros, limite de tempo possível na equação da minha agenda com a da escola, considero a iniciativa da maior relevância. Se, por um lado, a quantidade de encontros em 2010 foi diminuta, por outro ela funcionou enquanto fagulha dinamizadora entre aquilo que eu imaginava viver com as crianças e a oportunidade de nos conhecermos.

Diante do impasse de escolher uma abordagem metodológica qualitativa mais adequada, na oportunidade, julguei que uma proposta de intervenção (BARBIER, 2004), inspirada em algumas das premissas da pesquisa-ação (PA) <sup>38</sup>, conduziria a bons resultados, principalmente porque não se afastava da perspectiva de uma abordagem *poética*, subsidiária da fenomenologia bachelardiana, que ainda se mostrava – e como! – obscura para mim enquanto método.

A relevância de assumir o caráter de intervenção era forte componente para evitar a etnografia como, por exemplo, a que realiza Corsaro (2005), em que o pesquisador se coloca como observador, sem intervir e evitando comportar-se como adulto, ou – nos termos de Corsaro – sendo um adulto *atípico*. Ora, a presença do pesquisador, negociada e mesmo muda, já o torna um *intruso*, na medida em que é – e não pode deixar de ser – outro! Embora, no argumento de Corsaro, seja apreciável o reconhecimento visível do problema da distância entre dois lugares (ocupados de modos díspares), o lugar das infâncias e o dos adultos, em minha opinião, ele apenas o enuncia e tenta driblar, mas não o enfrenta. As relações humanas envolvendo grupos de crianças e adultos dão testemunho

---

<sup>38</sup> São elas: 1) a identificação do problema e contratualização; 2) planejamento e realização em espiral; 3) emprego da observação participante, que inclui a escuta sensível, enquanto técnica de pesquisa-ação e 4) a teorização – avaliação e publicação de resultados.

do adulto sendo recebido – na maioria das vezes – como *intruso desejado* (RICHTER; FRONCKOWIAK, 2007b) sejam as interações em casa, festas, clubes, aniversários, teatros ou aquelas vividas em escolas.

Com base em experiências de trocas com crianças, também as experimentadas em situação de pesquisa, não é difícil afirmar que os “adultos atípicos”, que participam intensamente das suas vidas na escola – seus interesses e desinteresses – passam, imediatamente, a fazer parte de seu cotidiano. (RICHTER; FRONCKOWIAK, 2008a, p. 23) Mas as crianças sabem que os adultos são... *adultos!*

Quando a pesquisa não se pauta exclusivamente na descrição densa, como grande parte das realizadas pela antropologia, quando o pesquisador sabe, de antemão, que trará para o convívio materiais, conhecimentos e experiências para além da sua (nunca neutra) presença, é impossível ser *atípico*.

No meu caso, que buscava integrar o espaço da sala vocalizando histórias literárias e poemas, já havia uma intencionalidade projetada para a convivência comigo. Eu não estaria *apenas* observando, mas observando *a partir* de uma hipótese<sup>39</sup>. Através do recurso de minha voz, de seu uso poético, e de uma seleção de textos, do mesmo modo como havia feito com a vocalização de poemas para pequenos e bem pequenos em outras circunstâncias, eu perceberia se as crianças maiores<sup>40</sup> se sentiriam favorecidas para o exercício da escrita e como isso ocorreria.

Essa intervenção, entretanto, eu concebia poética na medida em que um *fazer* – da minha voz – ensejaria outro *fazer* – da escrita – caso as crianças maiores fossem provocadas pelo par repercussão e ressonância, do mesmo

---

<sup>39</sup> Cf. nota 20, p. 53.

<sup>40</sup> Cf. nota 29, p. 67.

modo como haviam sido as outras. Restaria, entretanto, observar em que medida a *performance*<sup>41</sup> da minha voz – em última análise, uma intervenção, uma mediação, um recurso intermediário – realizaria o elo entre a criança, a leitura ouvida e a escrita. Caso o elo não ocorresse, estar disposta a perceber isso em igual medida seria *pesquisa*.

O termo *performance* é por mim compreendido no contexto da obra de Zumthor e que, emprestado à dramaturgia entre os anos 30 e 40, se espalhou nos EUA impulsionando diferentes manifestações culturais lúdicas, como contos, canções, ritos, danças etc. Ele surge relacionado, principalmente, com um importante marco do teatro do século XX, o teatro laboratório, concebido a partir dos aportes teóricos de Constantin Stanislavski (1863 – 1938) depois da fundação do Primeiro Estúdio, em 1912 e que questionaram a relação do teatro com o espetáculo. Segundo Ruffini (2001), dessa experiência pioneira surgiram três postulações mantidas nos teatros laboratórios posteriores: “a passagem da noção de *companhia* para a noção de comunidade teatral; a passagem da noção de diretor e/ou encenador para a noção de guia espiritual; a passagem das técnicas de criação artística para condição artística.” (p. 4)

As experiências de Stanislavski como ator e diretor no Teatro de Arte de Moscou (TAM) o levaram a forjar um Sistema através do qual procurou contribuir para a formação do ator, com o objetivo de qualificar a cena. O êxito da empreitada só foi possível quando Stanislavski percebeu que “o trabalho do laboratório não pode se converter no teatro propriamente dito, com os espetáculos diários, em meio às preocupações de relatórios e de bilheteria, aos pesados trabalhos artísticos e às dificuldades práticas de uma

---

<sup>41</sup> A concepção de *performance* aqui aludida é anterior à ideia da *performance art*, movimento de performances na década de 1960, realizado, primeiramente, pelo grupo transcontinental Fluxus, na Alemanha.

grande empresa.” (RUFFINI, 2001, p. 6). Para atingir seu intento, Stanislavski ousou se aventurar em longas jornadas de ensaios – a experimentação – com atores que passaram a ser companheiros de uma comunidade teatral, já que a necessidade de melhorar a cena supunha a exigência de um trabalho árduo e intenso dos atores sobre suas características naturais. O potencial formador das vivências desse período tornou-se mais claro na reescrita, em 1926, do texto *My life in art* (publicado, primeiramente, em Nova York, em 1924 e que acarretou uma revolução no modo de conceber o teatro).

Nesse momento, Stanislavski também se recriou na leitura de sua escrita primeira. Ele assumiu a ruptura entre espetáculo e teatro que hoje fundamentam pensar uma Pedagogia Teatral de Stanislavski. Ou seja, ele saiu do *espetáculo* (que cristaliza a atuação do ator em procedimentos de reprodução de modelos) em direção ao *teatro* (que necessita da condição criativa dos atores para, livres de automatismos, estabelecerem com o espaço, o texto e os outros elementos da cena uma organicidade). Desse modo, o “novo” texto do diretor e ator russo assumiu uma perspectiva narrativa bastante propícia para a elucidação do Sistema. Stanislavski ficcionalizou um grupo de atores em interação dialógica com seu diretor e os demais “formadores” que se juntavam ao grupo. Pode, assim, discorrer sobre cada uma das supostas unidades que compõem o corpo, a fim de elucidar sua (do corpo) relevância na fundamentação de um trabalho intenso do ator sobre si mesmo quando busca incorporar como segunda natureza a condição criativa. Na concepção de Icle (2007, p. 4) essa

condição diz respeito, para ele, a uma postura, a um comportamento, a uma disciplina, a um exercício constante sobre si. E qual o si que interessa a Stanislavski? Não é, certamente, o eu do personagem, tampouco o eu narcisista, mas o humano e, por conseguinte, a transformação, a mudança. O si com que se ocupa Stanislavski é o próprio ser humano se revelando para além do ator, para além da profissão.

Zumthor utilizou o conceito no estudo que fez da literatura medieval, obviamente uma literatura que agregava mais elementos do que apenas o texto verbal<sup>42</sup>. A *performance*, nesse sentido, é sempre constitutiva da forma. Suas regras pragmáticas “importam para a comunicação tanto ou ainda mais do que as regras textuais postas na obra na sequência das frases: destas elas engendram o contexto real e determinam finalmente o alcance.” (ZUMTHOR, 2007, p. 30). Por isso, Zumthor já havia feito a distinção entre obra e texto, que convém reiterar.

A obra compreende a totalidade de fatores da *performance* que são poeticamente comunicados no aqui e agora: texto, sonoridades, ritmos, elementos visuais ligados ao corpo e ao entorno. O texto, por sua vez, é a sequência linguística que tende ao fechamento, cujo sentido global não é redutível à soma dos efeitos de sentidos particulares produzidos por seus sucessivos componentes. O poema seria, então, o texto, recuperável e legível, mas destituído de seus aspectos audíveis e visíveis da *performance*. (ZUMTHOR, 1993, p. 220).

Então, se através dos textos, numa situação de leitura autônoma, não podemos mais acessar a obra – pois todos os textos que lemos partem de uma escrita primeira – será a alegria estética do corpo sentindo a emoção do texto que sintetizará a resistência da atitude performática. O “que na *performance* oral pura é realidade experimentada, na leitura é da ordem do desejo.” (ZUMTHOR, 2007, p. 35) Hoje, há uma inversão em relação à *performance* medieval: o prazer individual da experiência de ler engendra o ritual coletivo no fim do percurso.

---

<sup>42</sup> Infelizmente não pude adentrar no universo da fenomenologia do corpo operante em Merleau-Ponty e essa é uma grave falta de meu estudo, bastante limitado nesse aspecto. Saliento, contudo, que a relação entre as fenomenologias de Gaston Bachelard, Merleau-Ponty e Paul Ricouer, do ponto de vista da imaginação, foi exaustivamente enfrentada por Sandra Richter em sua tese de doutorado, a qual eu devo muito do que venho pensando sobre a dimensão educativa da arte na infância. Cf. RICHTER, 2005.

Assim, minha proposta não estava sendo gestada a partir do equívoco de supor a ressurgência da dimensão medieval de obra. Por mais apaixonado que um professor possa ser pela ação de contar histórias, por mais convencido que esteja de sua eficácia poética para um letramento pleno, por mais engajado que se perceba no vigor dessa ação ou por mais que ele prepare o ambiente para realizá-la, ela não pode ser ação performática naquele sentido. Sua circunscrição é da ordem do intencional, do pedagógico, ou seja, de uma ação de caráter educativo em um ambiente educacional, cuja situação cultural de fundo é a de uma oralidade secundária, como afirma Zumthor. De outra parte, o professor não é um ator. Mas a aula, bem... a aula pode ser *teatro*, no sentido que Stanislavski realçou para o termo.<sup>43</sup>

Não é equívoco chamar a atenção para a possibilidade de resgatar a força da dimensão *poiética* da voz. A elocução de um texto, sua realização potencializada na vocalidade do contador – educador, ou qualquer adulto cuidador – talvez alcance aquele valor da qualidade, que está em nós verticalmente (BACHELARD, 1990b, p. 62)<sup>44</sup>, mesmo em um corpo não *teatral*. A voz é o corpo, pois *nesse* corpo (do qual ela emana) se mostra, se esconde, se oferece e se evade, potência firme, suave, enérgica, sutil, segura, veemente, débil desse mistério indizível de dizer o mundo.

Com isso, enfrento o desafio de abordar um aspecto delicado da questão da “leitura” como acontece nas escolas e salas de aula, salvo posturas excepcionais: a ação escolarizada. Do mesmo modo como se

---

<sup>43</sup> Em que pese a informalidade da nota, costumo comentar com os alunos graduandos de Pedagogia e Letras que, em se tratando da abordagem da elocução poética, “todo educador é um ator frustrado no seu palquinho particular”. A brincadeira agrega muita dinamicidade ao convívio, pois desloca o foco de atenção para o *como vamos experimentar a qualidade* de nossa ação de contar, em oposição à prática escolarizada de salientar a *significação daquilo que vamos ensinar* (o conteúdo do texto), incluindo o corpo do professor e não apenas o seu cérebro, ou sua cognição. De certa forma, assim como Stanislavski, o educador sabe que a vida vivida, também em sala de aula, não é espetáculo, mas necessita da cooperação orgânica dos envolvidos para se realizar, inclusive a daqueles que não se envolvem!

<sup>44</sup> Cf. p. 60 e 84 desse trabalho, em que abordo a questão do valor para Gaston Bachelard.

escolarizam textos em diferentes instâncias, tema sobejamente tratado nesse trabalho, se escolarizam as ações de contá-los através de recursos pedagógicos, nem sempre produtivos, como fantoches, dedoches, flanelógrafos, televisão de papelão, maleta de histórias, aventais autoadesivos, fantasias, coreografias e uma infinidade de outros tão comuns ao universo escolar da infância. O uso do expediente, que não é em si nem bom e nem ruim, importa menos do que o julgamento equívoco de que ele possa dar a ver para bem explicar o conteúdo intencional de um texto.

A força maravilhosa da narrativa, ou do poema, não se localiza no recurso, mas na organicidade da ação poética<sup>45</sup>, que congrega a história e o acontecimento da imagem que ela inaugura no encontro entre o corpo que a dá e o que a aceita como dádiva também se dando. Essa convergência nada tem a demonstrar e nada pode provar, mas seu acontecimento expõe

e explicita o vínculo entre corpo e realização: um corpo que se arremessa às provocações da materialidade. O corpo pensa e faz e o fazer sobre as matérias imanta o pensamento, suspendendo a oposição entre corpo e mundo, [...] integrados na complexidade [...] que comporta a incompletude e a incerteza na multidimensionalidade do real. (RICHTER, 2005, p. 121).

Desse modo, creio ter deixado evidente que não pretendi “dar voz” às crianças, na medida em que elas seguramente já a tem. O que eu buscava – e ainda busco – era/é a possibilidade de que a docência, quando envolve estudo de textos literários (principal, mas não exclusivamente), supere o impasse da excessiva escolarização e que, em virtude dessa superação, faça soar a poética voz autoral das crianças em relação ao que a leitura e a escrita demandam.

---

<sup>45</sup> A redundância é intencional, na medida em que, como já argumentei, o poético é tomado enquanto gênero literário (poesia) e/ou representado por certo tipo de texto (poema), concepção que estou contestando.

O sentido da pedagogia, qualquer pedagogia e não apenas aquela que é imputada ao educador da infância, é o de uma prática teórica de ação transformativa *dinâmica* da realidade e não o de uma prescrição interpretativa, e por isso redutora, de sentidos atribuídos ao conhecimento e à vida. Há, com certeza, a possibilidade de que eu estabeleça um rol daqueles conhecimentos que julgo essenciais partilhar com as crianças. Há a possibilidade, igualmente, de que eu não releve outros, justamente por desconhecê-los. Os conteúdos serão sempre relativos ao encontro *daqueles* sujeitos, *daquele* grupo, constituído na proporção em que, em linguagem, nos escutamos (ou não). “E o valor do conhecimento produzido pela humanidade?” me pergunta o didático que habita todo professor e que dentro de mim me faz *tremar* diante da possibilidade de que eu não esteja fazendo *nada*.

Diante de *todo* o conhecimento produzido pelos homens, respondo, há aqueles conhecimentos que, por inclinação pessoal e em virtude dos encontros que estabeleci ao longo de minha vida eu tenho mais condições de partilhar: no meu caso a relação com textos. Contudo, a literatura não é *densa* enquanto conteúdo por ser *literatura*, mas por permitir que nos falemos e nos modifiquemos perante sua força de palavra.

Staccioli (2013) argumenta em prol do acolhimento das crianças em sentido pleno, como modo de perceber aquilo que é necessário e possível realizar com elas, sem contradizer, com isso, a ação educativa. Para ele, no diálogo com a infância, tendo o acolhimento como método, é possível inverter o sentido do termo ensinar, aquele que remete à ideia de deixar uma marca, e perceber que são as crianças que deixam marcas nos adultos, sinais que devem aprender a ler para enriquecer em complexidade e amplitude as experiências delas. Nas palavras do autor, a atenção

a criança e ao seu mundo nos livra do risco de um espontaneísmo difundido e de um ativismo equivocado. Acolher não é submissão aos eventos casuais, mas, ao contrário, reconhecer que a vida real também é cultural [...], reafirmar que ‘dentro’ do cotidiano amadurecem os diversos campos da experiência; é redescobrir que a diferença entre a experiência da criança e a experiência disciplinar é apenas uma diferença de grau e não uma diferença de natureza. (STACCIOLI, 2013, p. 28-29).

Como aponta Bachelard (1985), os homens deveriam ser capazes de classificar melhor os valores de explicação e os valores de expressão, os valores espontâneos e os valores cultivados. Mesmo

falando, temos necessidade de uma *literatura*. A literatura – que será necessário um dia resgatar de um injusto desprezo – está ligada à nossa própria vida, à mais bela das vidas, à vida *falada*, falada para tudo dizer, falada para nada dizer, falada para melhor dizer. Sim, nossa fala deve ter, como nossos escritos, a preocupação com um Valor, com um valor direto que só pertence a ela, que devemos portanto exprimir por uma tautologia: *a palavra é um valor falado*, ela valoriza o ser que fala, o ser *falado*. (BACHELARD, 1985, p. 144).

Mas o próprio Bachelard sabe a agrura terrível a que remete essa palavra valor, como já argumentei, pois “quando se fala de valores, todos se creem mestres, todos se acreditam no direito de julgar. Há até mesmo filósofos que definem o valor como uma essência de apreensão imediata<sup>46</sup>.” (BACHELARD, 1985, p. 145). Em nome de um valor, mentores, críticos e professores, através de seus julgamentos de valor *a priori*, “esmagam as tentativas da cultura” para manter as “*interdições retóricas*”. Ao proibir as flores, “impedem qualquer floração”. E buscam a Língua, esquecendo “a língua primeira que devolveria à vegetação do *falar* a seiva de suas profundas raízes” e prescrevem tantas certezas que se ensurdecem diante da “língua viva que se forma – que poderia formar-se se [...] estivessem desarmados”. (BACHELARD, 1985, p. 145).

E como fala esse *falar* na interseção entre uma história e uma criança? Esse *falar* narra a história, ele a diz, ele a conta, ele a vocaliza? E como ele fala

---

<sup>46</sup> Clara referência às fenomenologias de Husserl e Sartre.

diante do poema? Ele o diz, ele o declama, ele o recita, ele o vocaliza? A terminologia relativa à nomeação do ato de entregar um texto, uma história (ou uma estória?), em diferentes gêneros para uma criança é diversificada e cheia de sutilezas valorativas que dependem de pontos de vista teóricos, nem sempre percebidos em suas relações com contextos.

No exercício diário da docência e na pesquisa, fui mudando a perspectiva de tratar a questão, principalmente a partir daquilo que o convívio com crianças e jovens me mostrava. Na escrita desse trabalho, julgo importante expor sumariamente as escolhas que fiz, sem, com isso, pretender consolidar posição definitiva. Mudar não é um problema.

Diante do desejo de questionar a potência da ação de ler em sua abertura para o imaginário, descarto as expressões leitura<sup>47</sup> oral e prática oral (PRATINI, 2005), pois, embora sejam usadas indistintamente, enquanto elocução e também com a intenção de salientar sua evidente e necessária emergência, julgo que, em si, não remetem a nenhuma nuance da qualidade da interação que propiciam, podendo ser apenas proferição. Havendo referência implícita à intencionalidade projetiva da voz vou preferir o adjetivo vocal e seus derivados (ZUMTHOR, 1993, 2007).

Evito, também, indicá-la (a potência, ou vigor) através do sintagma “arte de ler e contar histórias” (TAHAN, 1961; MACHADO, 2004a). O motivo dessa recusa, igualmente, nada tem a ver com o uso que dela fazem alguns autores, como os referidos, em geral empenhados, até mais que eu, na tentativa de mostrar a vinculação da prática com procedimentos distintos da mera proferição. Meu desacordo particular é exclusivo ao emprego obtuso e cada vez mais estetizante, em nossa sociedade, da palavra arte, enquanto

---

<sup>47</sup> Na terceira parte do segundo capítulo, voltarei a esse tema, abordando as divergências em torno do substantivo leitura e do verbo ler na perspectiva de Elie Bajard. Cf. p. 145.

concretização consciente de um ideal de beleza e harmonia expressando uma subjetividade humana.

Um professor pode ser um excelente contador de histórias, seu dizer ou vocalização pode incorporar as dinâmicas de acolhimento sugeridas por Staccioli (2013) sem, contudo, ser *artista*. Talvez, até, seja um excelente contador justamente porque não é artista e sua prática está mais centrada na ação *poiética* (teatro) do que na grandiosidade cênica (espetáculo); naquilo que a história – ou o poema – faz com outros, do que naquilo que ela o ajuda a exibir sobre *si mesmo*.

Acabo, por fim, diante da vereda que leva a decidir entre as expressões narrar ou contar uma história. Para percorrê-la, inúmeras “pedras no caminho” e encruzilhadas que renderiam uma tese e que não tenho a intenção de defender. Então, sinteticamente, o verbo narrar remete à ação de falar, ao ato de transformar em elocução um acontecimento, uma sequência de fatos, uma narrativa que pode ser literária ou não e se concretizar por escrito ou oralmente. Verbo fundante, se vincula, igualmente, ao mito, narrativa primeva originada na indiferenciação entre o mundo e o homem que o diz (o fala, o narra) em linguagem.<sup>48</sup>

A própria vida, nessa perspectiva, é aquilo que dela narramos e como o narramos. Desse verbo deriva, igualmente, o substantivo narração, o texto dessa fala, às vezes tomado por gênero. Mas a *narração* pode indicar, ao mesmo tempo, a ação de dois narradores caso o discurso esteja sendo reproduzido oralmente a partir de um texto escrito: o “texto” da fala do narrador que conta a história no universo ficcional (voz narrativa muitas vezes confundida com a do próprio autor) e o “texto” daquele que a transpõe oralmente (pessoa que conta, em geral nomeada contador). Como

---

<sup>48</sup> Cf. p. 137 desse trabalho.

a leitura é ação particular e subjetiva, a qualidade da “transposição” do escrito ao falado vai depender muito da dinâmica poética do contador (e eu poderia dizer “narrador”) e do modo como entra em sintonia com essa ação conspirada com outros. (GIRARDELLO, 2003). Isso sem adentrar na discussão, relativa à teoria literária, dos modos como realizar a narração (trama) dos acontecimentos narrados (fábula)<sup>49</sup> na forma escrita.

O verbo contar, originalmente relativo à contagem numeral, assume mais recentemente a nuance que o desloca para a ação de contar, relatar, dizer, falar, em suma narrar.<sup>50</sup> Assim como os gêneros textuais literários<sup>51</sup> romance, novela, crônica e congêneres, o conto é basicamente narrativo, ou seja, se utiliza principal, mas não exclusivamente, do tipo textual narração para expor acontecimentos e fatos. Entretanto, no universo da ficção escrita, não costuma ser empregado o correlato *contador*, o que condiciona a ocorrência da palavra, quando relativa à ação de contar histórias, à exclusividade de uma prática oral. As crianças sabem disso e pedem: “conta uma história”, querendo, com isso, expressar que desejam a aproximação com o indizível maravilhoso através da voz de um adulto contador.

Recentemente, o neologismo *contaço* tem penetrado o universo de nosso vocabulário cultural, gerando posições e oposições das mais diversas, todas justificadas. De minha parte, sou simpática ao seu uso, na medida em que, de certo modo, se restringe ao universo da ação de contar impetrada pela voz. Muito seguidamente, uso a palavra querendo evocar a ação poética de narrar oralmente um texto.

---

<sup>49</sup> Segundo os formalistas russos, a fábula é a descrição simples dos acontecimentos da narrativa, o seu “o que”. Já a trama se revela na elaboração desses acontecimentos, ou seja, “como” são apresentados. A trama, então, é o “estranhamento” da fábula. (EIKHENBAUM et al., 1976).

<sup>50</sup> Somente a partir do século XV, o vocábulo contar ganha curso, em português, no sentido de 'narrar, relatar, enumerar os detalhes de um acontecimento', acepção que surge por via popular. Cf. HOUAIS (2007).

<sup>51</sup> No terceiro capítulo vou tratar, sinteticamente, dessa questão. Cf. p.132-134.

Seu limite, entretanto, está ligado ao fato de parecer se restringir a *contação* de textos em prosa – menos que o termo *narração*, é verdade, que é mais redutor nesse sentido. Por isso, por querer fugir da discussão de gênero e centrar minha atenção no encontro de um texto possibilitado pela voz, prefiro o termo *vocalidade* e *vocalização* como o emprega Zumthor, pois evoca

uma operação não neutra, veículo de valores próprios, e produtora de emoções que envolvem a plena corporeidade dos participantes. Pouco importa o estatuto do texto comunicado, seja ele preparado ou improvisado, fixado ou não por uma escrita anterior. Disso tudo eu só retenho que, num instante determinado, este texto foi transmitido por uma voz humana e que (mesmo que ele fosse, por outro lado, objeto de cem leituras solitárias, puramente visuais) este exato instante o transformou em um momento incomparável, porque único. (ZUMTHOR, 2005, p. 141).

Diante de todos os “faladores” que os infinitos gêneros textuais já materializaram e ainda poderão materializar: *narrador onisciente; narrador observador; narrador personagem; eu poético; eu lírico; eu poético narrativo* opto pelo termo que gera um deslocamento, por me aproximar daquele que, enquanto ouvinte, recebe a força elocutória daquilo que se conta, por escrito ou oralmente, daquele que, escutando, participa

da *performance*, da mesma forma que o autor e as circunstâncias. O ouvinte é ‘interpelado’, como se diz, ele intervém, ele é um dos componentes fundamentais dessa poesia vocal, componentes sem os quais ela não existiria. Em raros casos o ouvinte aparentemente faz falta. Mas essa aparência é enganosa. Pense na tirolesa, esse canto de pastor de que existem variantes em todos os países de montanhas altas. Um pastor canta sozinho. Não tem um ouvinte ao seu lado. No entanto, ele tem um ouvinte: a própria montanha, cuja beleza o canto exalta. (Zumthor, 2005, p. 92).

Escutar, desde minha consideração, participa desse desarme, dessa minúcia que é o silêncio, quando *preciso* calar diante de tudo que há para dizer. Para Orlandi (2007), convém entender o silêncio para além da sua dimensão política em que falar é resistência necessária ao silenciamento.

Para a linguista, quando digo e preciso dizer está em questão “‘tomar’ a palavra, ‘tirar’ a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar etc.” (p. 31). Há, diz ela, a ideia “extremamente incômoda para os que trabalham com a linguagem: o silêncio é fundante.” Ele é a matéria significante.

Condenado a significar, o homem está irremediavelmente atrelado ao que a autora chama de o ‘império do verbal’ das formas sociais: o de traduzir o silêncio em palavras. “Vê-se assim o silêncio como linguagem e perde-se sua especificidade, enquanto matéria significante distinta da linguagem.” (p. 32) Mas o silêncio não fala. “O silêncio é. Ele *significa*. Ou melhor: no silêncio, o sentido é.” (p. 33).

E a palavra – questiono com Orlandi (2007) – o que é a palavra senão som e silêncio? A palavra possui uma materialidade, uma existência que se projeta no silêncio e com o qual se funde. O objeto tanto da linguística quanto da literatura é o discurso, a língua em ação, realizada por um *falante* seja em seu enunciado oral ou na reprodução escrita que dele se faz numa situação comunicativa. Assim, posso concordar com o raciocínio de Orlandi ao sugerir o silêncio “como o real do discurso”. (p. 31) Contudo o “silêncio foi relegado a uma posição secundária como excrescência, como o ‘resto’ da linguagem” (p. 12), mas “ao invés de pensar o silêncio como *falta*, podemos, ao contrário, pensar a linguagem como excesso.” (p. 33).

Não escutar o silêncio na linguagem não o faz menos relevante. Como alerta Orlandi (2007), exílio do silêncio, “do século XIX para cá se acelerará a produção de linguagens e a contenção do silêncio. As palavras se desdobram indefinidamente em palavras (na maior parte das vezes, ecos do mesmo, sem sair do lugar).” (p. 39).

Foi me percebendo dissonante, cheia de sulcos, fissuras, veredas e vazios que enfrentei o risco de *falar e escrever*. Não posso abandonar o *ter*

*pensado*, não posso deixar de sentir, pois *pensar-sentir* é caminho sem volta. Estar desarmada e em silêncio, no meu estudo, significou estar atenta ao fato de que, muito seguidamente, não me desarmava, não silenciava e não estava atenta.

Contudo, algumas situações eu pude escutar e até prever, como a oportunidade de estabelecer o contrato com a escola, pois minha participação não foi demanda explícita do seu coletivo. Nesse sentido, enfrentei o risco, em minha investigação, de iniciá-la reconhecendo o impasse de não realizar a contratualização como proposta por uma PA rigorosa (que os envolvidos – neste caso as crianças e o coletivo da escola – demandem por mudança ao perceberem uma carência ou insatisfação em relação a algum aspecto da vida cotidiana e que haja um reconhecimento social dessa demanda).

As crianças não podiam e não podem verbalizar como incômodo algo que não se tornou, ou seja, no 1º ou 2º anos do Fundamental ainda não estão de má vontade com a escrita, a leitura e a leitura de literatura. Do ponto de vista da comunidade educativa, a insatisfação com os níveis do letramento brasileiro ressoa – em minha opinião – mais como verdade apregoada, na medida em que a responsabilidade sempre recai quase que exclusivamente sobre a escola. Infelizmente a forma escolar não tem sido permeável a mudanças estruturais, como já argumentei.

O contrato, desse modo, foi feito com a escola me vinculando explicitamente às titulares, à direção, à coordenação pedagógica e às famílias daquelas crianças. O restante da comunidade educativa aderiu positivamente ao combinado, sem, entretanto, envolver-se de modo direto na sua realização. De minha parte, o pacto exigiu a informação das crianças presencialmente e a ciência de seus pais e responsáveis (obtidas através dos

termos de consentimento que consolidaram minha entrada de campo desde 2010).

Para a escola, coube a responsabilidade de enunciar minha presença e a da bolsista de iniciação científica aos demais professores e funcionários. Além disso, compreender e contribuir com os encaminhamentos que derivassem do pacto, pois, a partir daquele momento, eu me tornava parte operacional das dinâmicas e propostas vividas naquele espaço, mais particularmente com aquelas crianças, no ano seguinte, quando elas estivessem no 2º ano.

Embora eu já soubesse, de antemão, que minha metodologia não se confirmava como uma PA rigorosa, principalmente pelo fato de minha presença não ter sido demanda do educandário e se fazer a partir de um propósito, cujo plano de execução dependia, necessariamente, da realização de uma intervenção, eu tinha certeza de que o grupo não seria grupo-objeto, submisso à direção da pesquisa. Mesmo que, naquele momento, eu não conseguisse constituir uma convicção a respeito, a amplitude de meu percurso de estudo junto à fenomenologia já havia se enraizado profundamente. Com Bachelard (1974) eu compreendera – mas ainda não interpretara – a decadência a que está condenada toda a doutrina da hipótese, na medida em que se “essa hipótese foi ligada à experiência deve ser considerada tão real quanto à experiência” (p. 251) Esse foi o caminho que me levou a distinguir a hipótese da intuição, algo que só foi se tornando mais claro depois, como veremos no próximo capítulo.

A complexidade do pensar-agir numa pesquisa-ação é fenomenológica e pressupõe uma escuta sensível que reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara, mas, ao mesmo tempo, supõe uma inversão da atenção. “Antes de situar uma pessoa no seu ‘lugar’,

começamos por reconhecê-la em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora.” (BARBIER, 2004, p. 95-96)

Diante das crianças e com elas, durante os nossos quatro primeiros dias de convívio, eu iniciei o intenso e vigoroso processo de compreendê-las para além da aparente simplicidade daquilo que diziam, pois, quase sempre, o simples é importante. E fui mais infantil, quer dizer, fui mais humilde, quer dizer, fui tão silenciosa a ponto de experimentar a transformação que é reconhecer que, “para falar com uma criança, para escutá-la e para levar em consideração aquilo que ela diz, é preciso comprometer-se e aprender.” (TONUCCI, 2005, p. 171). Elas responderam!!!!

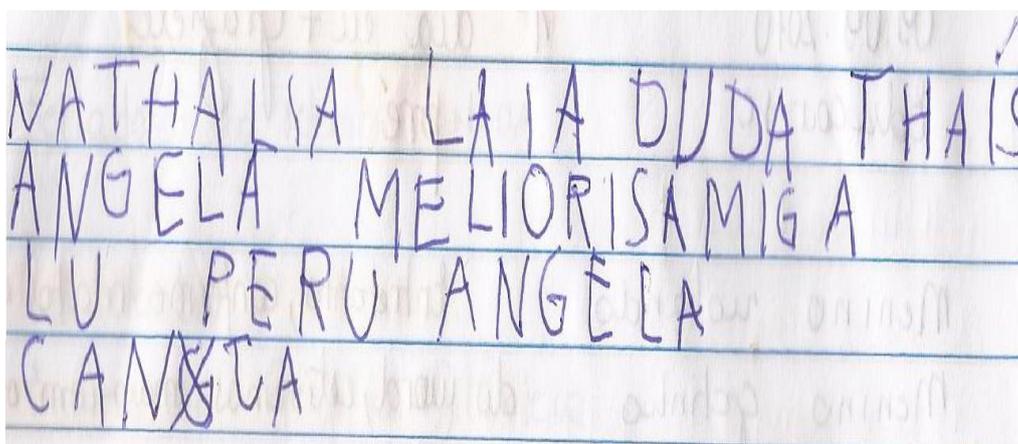


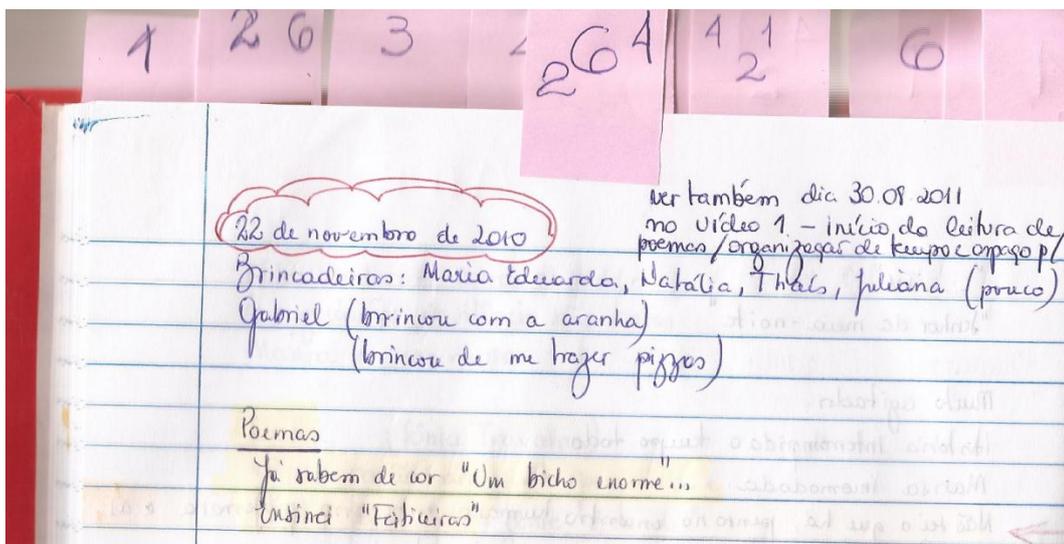
Imagem 1: Já somos “meliorisamiga”

No primeiro encontro, com Nathália, Laia, Duda<sup>52</sup> e Thaís, esta inscreve, espontaneamente, a adesão ao nosso pacto de amizade no meu Diário de Campo.

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011 b).<sup>53</sup>

<sup>52</sup> No grupo havia duas meninas de nome Maria Eduarda. Uma delas era chamada, pela turma, de Maria – mas eventualmente de Duda, ou Duda loira – e a outra de Duda – nomeada de Maria Eduarda ou Duda morena. Ainda, dois meninos de nome Gabriel, cada qual sendo referido pelo grupo acompanhado do sobrenome: Gabriel Moreira e Gabriel Itaru Vaz. Às vezes, no diário de campo, na pressa da escrita, uso os nomes sem especificar o qualificativo que o particulariza. Quando isso ocorrer, vou esclarecer a que criança me refiro, para facilitar o entendimento do leitor.

<sup>53</sup> Sempre que for possível, as citações do diário de campo serão escaneadas e inseridas como imagem. Quando esse procedimento não acontecer, a motivação terá sido evitar divulgação de informação que julgo privada acerca do coletivo.



**Imagem 2: Já brincamos juntos**

Eu, Maria Eduarda (Duda)<sup>54</sup>, Nathália, Thaís, Juliana e Gabriel Vaz<sup>55</sup> brincamos por último encontro

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b).

<sup>54</sup> Cf. nota 52 acima.

<sup>55</sup> Cf. nota 52 acima.



## 2 ENSAIOS DE CONCERTO<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Forma musical escrita, em geral, para um instrumento solista e uma orquestra de tamanho variado. Embora remonte ao século XVI, foi só a partir do XVIII, com os compositores barrocos, que adquiriu estrutura tripartida (em três movimentos, sendo um deles a forma sonata). Depois de modificações ao longo dos séculos, o gênero evoluiu, ganhou liberdade formal, inclusive com os movimentos se encadeando sem interrupção. A partir do Romantismo, os compositores passaram a utilizar uma larga variedade de instrumentos solistas, tendência que se observa até hoje. Cf. GLOSSÁRIO DA MÚSICA, 1984, p. 5.



## 2.1 libreto<sup>57</sup>: perseguindo uma **escuta** (*adagio assai*<sup>58</sup>)

**Orquestra:** Como referi<sup>59</sup> o grupo era composto, agora, no 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos, de 18 crianças maiores<sup>60</sup>, 15 que participaram da observação durante o 1º ano e 3 que vieram de outros estabelecimentos educativos; a professora Betina Durante, titular da turma; eu; Ana Luísa Voelz – bolsista de iniciação científica e monitoras já referidas. No último encontro da pesquisa em sala de aula, dia 5 de agosto de 2011, passaram a integrar o grupo mais dois meninos, Átila e Michel, transferidos de outras escolas. Em virtude disso, as experiências que serão dadas a ver no terceiro capítulo desse estudo, ocorridas no espaço Memorial da UNISC, farão referência a 20 crianças.

**Onde:** Na Escola de Educação Básica Educar-se, da rede privada de ensino, no município de Santa Cruz do Sul, estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

**Quando:** Ano de 2011, princípio do 1º semestre, entre o início do mês de abril e a primeira semana de agosto de 2011, duas vezes por semana, das 8h às 11h45m, totalizando 30 encontros.

**Espaços utilizados:** Sala de aula, biblioteca escolar e da UNISC, pátio, corredores e sala do lanche, locais já conhecidos e explorados no ano anterior, quando as crianças cursavam o 1º ano. Além desses, as salas de artes, de informática e do turno integral, que foram incorporadas às rotinas. Esta última foi organizada na escola para atividades com as crianças que permanecem na escola no contra turno das aulas. É um espaço acolhedor, com prateleiras individuais, em que as crianças guardam suas mochilas (material escolar do turno da manhã), e outras, reservadas para a organização de materiais diversos de uso diário (como alguns jogos, lápis coloridos, canetas e canetões, papéis etc.). Há uma televisão, aparelhos de vídeo e de CD e um conjunto de mesas baixas com cadeirinhas. Grande parte do chão, espaço em frente ao aparelho de TV e à janela, possui cobertura

<sup>57</sup> Libreto: (do italiano *libretto*) texto de uma obra dramático-vocal, principalmente uma ópera. Cf. GLOSSÁRIO DA MÚSICA, 1984, p. 11.

<sup>58</sup> *Adagio*: palavra italiana que indica um andamento [grau de lentidão ou celeridade do trecho musical] vagaroso. Para determinar precisamente o andamento de seus *adagios*, alguns compositores juntam a essa outras nomenclaturas, como é o caso de *adagio assai*, que significa muito lento. Cf. GLOSSÁRIO DA MÚSICA, 1984, p. 1.

<sup>59</sup> Cf. p. 69 desse trabalho.

<sup>60</sup> Cf. nota 29, p. 67.

fixa, um grande tapete de EVA multicolor, sobre o qual são colocados colchonetes para descanso. A escola disponibiliza lanche para as crianças “do turno” e se responsabiliza pela realização dos seus temas, contando, para isso, com um quadro de bolsistas monitoras oriundas dos cursos de Letras e Pedagogia da UNISC. Já o ginásio de esportes deixou de ser área de convívio nesse momento, em virtude de termos escolhido – eu e professora Betina –, para encontros da pesquisa, dias em que as crianças permaneciam mais tempo na sala de aula “regular”.

**Como:** Através de pesquisa de feição qualitativa, amparada na pesquisa ação, eu e a bolsista Ana Luísa iniciamos uma intervenção poética<sup>61</sup>, acompanhando os encontros, na sala de aula da turma, em dois dias da semana, durante todo o turno de aula. Sentávamos nas classes, como as crianças, no fundo da sala e, eventualmente, as ajudávamos na realização de alguma atividade, respondendo aos questionamentos quando solicitadas e participando da dinâmica relacional no espaço escolar. Eu assumi a docência durante a realização das *Oficinas Literárias*, que são uma prática da escola. Nessas oficinas, 8 encontros no total, eu apresentei histórias e poemas, propondo às crianças escutar, ler, compreender e dizer os textos selecionados. Ocorreram atividades expressivas relacionadas à contação<sup>62</sup> e que incluíram, também, a produção de materiais escritos, desenhados e pintados. O tempo de duração das *Oficinas* não era rígido e dependia de negociação entre eu e a titular, de acordo com as necessidades e possibilidades do planejamento dela. Em alguns momentos, foi o de apenas um período, assim como de um turno, ou de uma manhã inteira, como vou relatar.

**Com o quê:** Os textos literários levados às crianças, por ordem e modo de apresentação foram os seguintes:

**As aventuras de Malazarte, extraído do livro *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*. Recontadas por Clarice Lispector (LISPECTOR, 1987).**

\* Vocalização sem o objeto livro.

**Pedro Malasartes e o lamaçal colossal, extraído do livro *Histórias à brasileira: Pedro Malasartes e outras*. Recontadas por Ana Maria Machado (MACHADO, 2004b).**

\* Vocalização sem o objeto livro

<sup>61</sup> O caráter poético da intervenção foi abordado no primeiro capítulo e ficará mais evidente na sequência deste que se inicia. Cf. p. 76-77.

<sup>62</sup> O debate sobre o uso do neologismo contação foi referido no primeiro capítulo. Cf. p. 87-88.

**Os doze trabalhos de Hércules, extraído do livro *O menino que caiu do céu: 50 mitos gregos. Recontados por Lucy Coats. Tradução de Ricardo Gouveia (COATS, 2009).***

\*Vocalização sem o objeto livro: eu vocalizei a Introdução do mito - nascimento do herói, seu erro e a consequência: ser enviado a Euristeu para servi-lo por 10 anos – e o primeiro trabalho, contido na história *O leão da Nemeia*;

\*Contaçaõ possibilitada às crianças: em duplas deveriam ler e contar um dos 11 trabalhos restantes para o grande grupo – na prática preferiram oralizar (iniciação ao dizer) a leitura como veremos;

\*Vocalização sem o objeto livro: eu vocalizei o final da vida de Hércules até ser conduzido ao Olimpo.

**A trilogia *O rei Gilgamesh; A vingança de Ishtar e A última busca de Gilgamesh. Recontadas e ilustradas por Ludmila Zeman. Tradução Sérgio Capparelli. (ZEMAN, 1996).***

\* Vocalização com o objeto livro: eu vocalizei o primeiro volume da trilogia;

\* Vocalização a partir de PowerPoint: eu vocalizei o segundo e terceiro volumes enquanto as crianças acompanhavam a sequência da história através do multimídia.

***A árvore que dava sorvetes. (CAPPARELLI, 1996).***

\*Vocalização com o objeto livro.

No início do ano de 2011, a professora Betina combinou comigo que a pesquisa não iniciaria em março, pois queria dispor de algum tempo com o grupo que favorecesse a criação de maior intimidade antes da minha chegada. Como eu já os conhecia, julguei que a ponderação era bastante consistente, pois eu tinha agido da mesma forma ao constituir a minha entrada no campo em 2010.

Nesse período, então, novas autorizações e consentimentos foram enviados aos pais e responsáveis para dar prosseguimento ao trabalho. Troquei e-mails com a professora e tivemos dois encontros, envolvendo, inclusive, a coordenação pedagógica. Em nossas conversas, nessas oportunidades, busquei reforçar que minha disposição era realizar uma pesquisa qualitativa e de caráter participante.

O adjetivo *participante* impunha ao menos tentar “conhecer as possibilidades imaginárias” (BARBIER, 2004, p. 125) dos envolvidos, buscando mecanismos de investigação apropriados. Eu já reconhecia,

naquele momento, que isso demandaria tempo, escuta sensível e estabelecimento da confiança, sem o que não me sentiria confortável para atribuir sentidos ao material ou dados coletados.

Eu estava *implicada*, nos termos de Barbier (2004), e o modo de interação com o grupo, já no ano anterior, tinha fortalecido – ou ao menos encorajado – a aceitação e a formação de vínculos. Entretanto, tinha bem claro o fato de que, como já referi no capítulo anterior, a demanda por nosso encontro não partira da escola, nem da professora e isso traria consequências, não necessariamente ruins, mas evidentes.

Minha compreensão acerca da observação participante, – o que, hoje, eu distingo como uma intervenção poética, nos termos que argumentei na primeira parte desse estudo, – naquele momento, incluía três considerações. A primeira era a expectativa de conseguir envolver, com alguma consistência, as crianças e a professora na continuidade da construção de um processo de intimidade que ainda era tênue, encarando o fato de ter estado com eles apenas em quatro momentos no ano anterior, como já relatei.

Em segundo lugar, buscava abranger a leitura vocalizada da literatura e a escrita, o que demandaria trocas recíprocas. No meu caso, isso significava, para além da óbvia parceria com as crianças e a interlocução com a professora, a manutenção do vínculo de relacionamento com Ana Luísa, bolsista de iniciação científica, de cujo comprometimento, atenção e disposição para encontros paralelos eu dependeria para auxiliar a organização dos registros.<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> Minha formação em nível de doutorado (créditos, pesquisa empírica e escrita) foi produzida concomitantemente ao exercício profissional junto à universidade, onde exerço 20 horas semanais de docência em sala de aula, além de orientações monográficas e da pesquisa que, no período deste estudo, foi justificada através de seu delineamento e realização. A UNISC possibilitou que eu contasse com o auxílio de uma bolsista PUIC (Programa Unisc de Bolsas de Iniciação Científica) durante a pesquisa.

Por fim, estava o desejo de, independentemente do modo como fosse transcorrendo essa intimidade, não abandonar a atenção ao processo relacional, ao como ele iria sendo compreendido e, evidentemente, modificado ao longo dos encontros no contato do grupo.

Para isso, eu tinha de cultivar diferentes formas de observação que não precisavam ser, necessariamente, estruturadas, mas que partiam da compreensão, difusa na oportunidade, de que são os próprios procedimentos de investigação que fundamentam a construção do objeto de pesquisa. E mesmo que eu compreendesse quando Bachelard afirma que não há “método de observação sem ação dos processos do método sobre o objeto observado”, minha experiência não condizia harmonicamente, ainda, com a segunda parte da sua assertiva, ou seja, com o fato de que há, “portanto, uma interferência essencial do método e do objeto” (BACHELARD, 2000, p. 109 – grifos meus). Esse meu pequeno avanço pretendo partilhar nas páginas seguintes.

A construção coletiva, ou implicada, numa PA, se consolida na percepção, por parte dos integrantes do processo, da sua coparticipação. Na sucessão contínua de dois tempos diferenciados – os tempos diagnóstico e referencial, retomados ciclicamente através da escuta sensível – advém um planejamento em espiral, que permite não só avaliar o que está sendo proposto, mas, principalmente, examinar, por intermédio do pesquisador coletivo, em que medida o que ocorre modifica os parceiros, já que estão comprometidos.

Já no projeto de tese eu anunciara a vontade de que minha pesquisa tivesse esse caráter e, principalmente, de que eu fosse capaz de organizar os procedimentos a partir das situações vividas e não o contrário. Assim, delineava que o tempo diagnóstico seria a oportunidade de,

encontrar o grupo, conhecer a professora mais profundamente, permanecer com as crianças nos espaços que costumam frequentar, visitar com eles a biblioteca, notar suas inclinações ou motivações leitoras, além de buscar estabelecer relações de troca. [...] tempo de perceber a criança e a professora na cultura que experimentam e descrevê-la sem julgar, além de [...] refletir sobre o modo como me disponho a acompanhá-los (impasses, dúvidas, medos, alegrias etc.). (FRONCKOWIAK, 2009, p. 72)

Quanto ao tempo referencial, no momento em que o estudo foi planejado presumi que ele envolveria, para além de leituras teóricas, também e fundamentalmente, a realização de uma seleção de narrativas, poemas narrativos, poemas, músicas, trava-línguas, adivinhas, brincadeiras cantadas que seria levada para o grupo. A justificativa dos motivos pelos quais os textos seriam selecionados eu supunha que poderia se dar por muitas razões, sempre relacionadas com o que estivéssemos vivendo, como propus:

pela relação afetiva com temas, situações ou obras vividas com o grupo no tempo diagnóstico; pelo desejo dos integrantes do grupo; pelo universo simbólico e imaginal perceptível no grupo; pelo caráter de maior recorrência simbólica dos textos; pela diferença de gêneros discursivos; pela presença marcante da oralidade; pela percepção de ritmo e silêncio; pela possibilidade de o professor experimentar a sua vocalidade na contação do texto (seja ele de que gênero for); pelas marcas fortes de estilo (penso em como as crianças podem experimentar textos como os de Shakespeare, Manoel de Barros, João Guimarães Rosa ou Clarisse Lispector, entre outros evidentemente); pela reação positiva ou negativa que o(s) texto(s) proporciona(m). (FRONCKOWIAK, 2009, p. 72-73)

Além disso, já distinguia que a experiência da leitura envolveria diferentes modos de aproximação:

narração de histórias de viva voz sem o livro; narração de histórias a partir do suporte livro; leitura de viva voz de poemas; leitura de poemas narrativos; audição de canções em CD; audição de histórias narradas em CDs; [espaço em branco para tudo o que puder vir a ser]. (FRONCKOWIAK, 2009, p. 73).

A menção a um “espaço em branco para tudo o que puder vir a ser”, encenada entre colchetes no momento da escrita do projeto decorria, sem nenhuma dúvida ou pudor, da minha experiência pessoal com pesquisa, com

a infância e o devir-criança. (KOHAN, 2007). Do mesmo modo, hoje, reencontrando essa Ângela que fui, percebo a indiferenciação não explicitada no uso de termos como vocalização, narração, contação e até mesmo leitura, uma clara demonstração, que não pretendo escamotear, do espaço de questionamento e de escuta de si mesmo que é (ou deveria ser) o espaço educativo.

E no meu trajeto (de pessoa leitora, aluna, acadêmica, professora, pesquisadora interessada nas infâncias) sempre foi frutífero (re)escutar Geraldi projetar – depois de tanto ter afirmado – a necessidade de outra identidade para o professor, aquela em que ensinar não está condicionado a transmitir e informar:

ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas, portanto só se pode partir de perguntas [...]. Poderemos não produzir as respostas desejadas, mas somente nossa memória de um futuro outro para as gerações com as quais hoje trabalhamos poderá iluminar nosso processo de construção dessa nova identidade: a atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e a sua complexidade. (GERALDI, 2004, p. 21).

Distinguir a aula como um acontecimento é aceitar que ela envolve e se estrutura enquanto processo orgânico que não pode ser cristalizado. É dimensionar que a própria condição de existência desse processo exige um sujeito aprendiz – criança, adolescente ou adulto – e não um aluno – categoria impessoal e abstrata. São as falas e os silêncios de crianças e adolescentes que encontramos todos os dias, cuja existência real assumida será a única capaz de nos impulsionar na direção do acontecimento que é ensinar e aprender. Mas, por uma questão de rigor ao pensamento pensado, eu continuava tendo e perseguindo uma hipótese!

Eram esses impulsos, na verdade bem prosaicos e existenciais, que me faziam conceber que, seja em uma PA, ou em qualquer aproximação que releve o acontecimento que é a aula (GERALDI, 2004) e o compartilhar junto

com outros a existência, o tempo diagnóstico nunca se encerra, do mesmo modo como não se interrompe o tempo referencial. Cíclica, em espiral, cada nova dinâmica do contexto educativo ressignifica a anterior. (BARBIER, 2004). Cíclico, em espiral, cada novo dia ressignifica o anterior. Ressignifica a vida inteira!

Desse modo, me coloquei diante da necessidade de iniciar outros ajustes, outras compreensões, que envolveram estar aberta à mudança, à construção dos sentidos que cada criança fazia para a leitura e ao modo como esse movimento se concretizava em mim. Em pesquisas relativas às ciências humanas, o percurso em espiral do planejamento permite divisar a importância da escuta, do silêncio interno, da presença (constância), da repetição (reiteração, retificação) e da observação do pesquisador. No caso de uma PA, a sintonia postulada por Barbier requer, igualmente, apreender com minúcia não só as crianças, mas o coletivo escolar, a professora e o próprio pesquisador.

Como ficará evidente, na sequência do trabalho, minhas observações envolviam a escuta, a escrita e a reflexão sobre o decurso da convivência. Para isso, eu dependia dos registros que realizava diretamente no diário de campo, já utilizado no ano anterior. Ele constituía o espaço para a transcrição dos encontros e para a notação de como a pesquisa ia se configurando. Ana Luísa mantinha do mesmo modo o seu.

Entretanto, não tive fôlego para transformar o uso do diário de campo, com base no que sugere Barbier (2004), em um diário de itinerância, técnica importada da etnologia para a PA em que o pesquisador, depois de transcrever seus apontamentos cotidianos, registros de impressões, acontecimentos e fatos concernentes à pesquisa, retoma essa escrita para sobre ela fazer considerações no intuito de constituir uma compreensão.

Para realizar um diário de itinerância, o pesquisador pode registrar três fases, ou momentos diferenciados em relação à escrita e à reflexão. O primeiro, diário-rascunho, consiste nos apontamentos diários, os quais registram tudo o que vem à mente do pesquisador no momento do acontecimento – quando é possível – ou no da escrita à luz da própria ‘memória’. Não há, nessa fase, preocupação com a forma ou o estilo.

O segundo momento, diário elaborado, será a constituição de um texto para um leitor. O pesquisador retoma os apontamentos do diário-rascunho e os reorganiza, obrigando-se a apresentar um texto acabado. Esse acabamento, entretanto, visa a que o leitor encontre simultaneamente “a ordem e a desordem, o silêncio e o barulho, a noite e o dia, o ódio e o amor, a ação e a contemplação, a racionalidade e a irracionalidade, o nascimento e a morte de toda existência.” (BARBIER, 2004, p. 139). Contudo, esse leitor não é algum sujeito da convivência ou da pesquisa. O fato de Barbier fazer referência a um leitor presume o leitor desejado, para o qual o discurso do autor insiste.

Por último, o diário comentado, de posse do qual o pesquisador poderá ou não, dependendo de sua intenção, socializar conclusões e evidências do percurso. O diário de itinerância poderá, caso o grupo deseje, ser socializado para transformar-se num diário de itinerância coletiva.

No meu caso, o exercício de pensamento sobre os “dados” se fez sempre depois dos encontros, salvo quando conseguia assinalar alguma pista ou *insight*, no decurso da ação, sem, com isso, constranger as crianças, a professora ou atrapalhar a dinâmica do convívio. Em certos episódios, pude realizar essas reflexões logo em seguida – em um turno ou alguns dias após. Mas, na grande maioria, principalmente pela minha dificuldade de tempo em virtude do trabalho na Universidade, as considerações foram

elaboradas bem posteriormente, depois de finalizada a empiria<sup>64</sup>, momento em que o material foi revisto, os diários – meu e de Ana Luísa – e os apontamentos – de Tamiris e de Bibiana<sup>65</sup> – retomados e a leitura feita uma segunda, terceira ou quarta vez. No entanto, o exame e as anotações nunca foram praticados com vistas a produzir um texto acabado, que pudesse ser, por exemplo, publicado ou lido por outra pessoa.

Em relação aos relatos, a possibilidade de contar, na mesma medida, com um diário de campo da professora, teve de ser redimensionada. Logo no início de abril, ela verbalizou o interesse, que viria a se concretizar em seguida, de enfrentar o desafio de um curso de aperfeiçoamento em nível de pós-graduação, o que limitaria muito seu fôlego para se envolver com o planejamento, desenvolvimento e realização do estudo comigo.

Embora essa decisão tenha sido, de certa forma, outro obstáculo para a realização do trabalho com inspiração numa PA [o primeiro, já citado, foi o de não termos partido de uma solicitação expressa do coletivo da escola], naquele momento tive a maturidade de não a compreender assim. Muito antes de fazer dessa dificuldade impedimento para o trabalho de pesquisa, tentei – e julgo ter conseguido – encará-la como a própria condição de sua continuidade. A professora expressava, com sua posição autêntica, a extensão de sua implicação: ela seria uma parceira importante, por abrir

---

<sup>64</sup> O último encontro com as crianças para devolução da pesquisa ocorreu em 11 de novembro de 2011. Depois, no dia 28, organizamos uma exposição no saguão da escola com as suas produções conforme eu havia prometido. (APÊNDICE A). Houve, ainda, troca de e-mails com a professora, através dos quais as crianças solicitaram cópias de alguns poemas, que foram enviadas, e mandaram recadinhos (APÊNDICE B), que eu respondi (APÊNDICE C). Nosso derradeiro contato virtual ocorreu no dia 9 de dezembro de 2011.

<sup>65</sup> Alunas do curso de Pedagogia, bolsistas de pesquisa, a primeira FAPERGS e a segunda PUIC, ambas vinculadas ao projeto *Dimensão poética das linguagens na educação da infância*, do qual participei como professora integrante. Este projeto de pesquisa realizava *Oficinas Poéticas* com crianças da Educação Infantil como projeto de extensão, ao qual eu também estava vinculada, todos sob a coordenação da professora Sandra Richter. O grupo era composto pelas pessoas já citadas, além de Jéssica Paola, aluna do curso de Letras, bolsista de extensão Probex/Unisc. Ainda, Felipe, aluno de Letras e Rosi, recém-graduada em Pedagogia, faziam parte do grupo como ex-bolsistas voluntários. Na situação acima descrita, Tamiris e Bibiana decidiram se integrar aos encontros com as crianças de minha pesquisa de doutorado, a partir de agosto de 2011, no espaço Memorial da UNISC, em virtude de seu desejo explícito de experimentar a convivência em pesquisa com crianças maiores e, também, o de me auxiliar no desenvolvimento final da empiria.

espaço para minha permanência na intimidade de sua sala de aula e por validar, com essa acolhida, a estreiteza dos vínculos entre eu e as crianças, condição sem a qual eu jamais faria o estudo.

Mas o pesquisador coletivo não existiria, salvo na compreensão que eu estava tendo acerca do desejo dela: a de que o seu não querer, certamente, implicava um modo autêntico de expressar seu querer. Dessa maneira, ainda sem nem ter realmente começado a pesquisa, já traçava minha primeira reformulação. Eu tinha disposição para isso, o que igualmente confirma o quanto os *quereres* são, como de sorte tudo o que advém do humano, muito diferenciados.

O exercício da pesquisa pedagógica, investigação acerca de uma ciência da prática, não pode prescindir da percepção intrínseca desse seu caráter. Se se educa na e para a coletividade, valorizando as relações entre cada um consigo mesmo e com o outro (crianças e adolescentes e adultos), forçoso é supor que – da mesma maneira na pesquisa qualitativa – a educação, ou partilha pedagógica mais profunda seja “aquela em que cada parceiro continua, o mais intimamente possível, ele mesmo”. (JEAN, 1990a, p. 15) Meu desejo, tanto para mim quanto para as crianças, a professora e as bolsistas era, e ainda é, o de que possamos ser felizes manifestando aquilo que já somos, o que desejamos nos tornar e o que, afinal, nos tornamos nos encontros com outros. Como lembra Nóvoa, um grande investimento pessoal circunda a formação profissional de um professor. E esse investimento envolve trabalho livre e criativo sobre percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é igualmente uma identidade profissional. “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.” (NÓVOA, 1992, p. 15).

O contrato, por consequência, foi feito com *aquela* escola, com *aquela* professora, com *aquelas* crianças e com *aquela* bolsista, acolhendo a tolerância dialógica e provocadora em que se colocaram naquele momento, na medida em que, por aceitarem o desafio da convivência comigo nos abrimos<sup>66</sup> para a escuta.

Do ponto de vista dessa escuta, o exercício da pesquisa foi uma oportunidade para questionar “o sentido social” de ouvir, aquele que conduz o humano a experimentar os sentimentos de segurança e pertença advindos da percepção da interpelação por outro. Wulf (2007)<sup>67</sup> afirma que somos interpelados pelo sentido do ouvido antes de nosso nascimento. Ouvimos os outros antes de vê-los, senti-los ou tocá-los. Com ele, ouvimos a fala antes de falar e de entender.

Na medida em que os encontros foram transcorrendo foi necessário, da mesma forma, realizar registros através de filmagens, que eram produzidas por Ana Luísa. A dinâmica da intimidade mostrou que a filmagem digital se configurava no modo mais tranquilo de atentar para a produção do grupo em diferentes contextos e situações, sem tornar nossa presença incômoda ou afetar a dinâmica da sala de aula – para além dos limites do que já estávamos afetando. Ainda, a filmagem permitia retornar ao vivido, o que, no meu caso, foi uma oportunidade estimável.

Assim, o registro documental, tanto de situações episódicas (falas, brincadeiras, desenhos, pinturas, leituras, manifestações musicais, escrituras) quanto daquelas que se desenvolviam longitudinalmente (procedimentos regulares e reiterativos envolvendo expressões artísticas,

---

<sup>66</sup> A concordância agramatical é proposital, para servir minha intencionalidade de escrita, pois eu estava envolvida. Ainda, convém referir que novo pacto teve de ser realizado quando da mudança para o espaço Memorial da UNISC, incluindo, evidentemente, Tamiris e Bibiana, as outras duas bolsistas já citadas.

<sup>67</sup> Cf. Revista de comunicação, cultura e teoria da mídia. n. 9. São Paulo. mar.2007. Disponível em: <http://www.cisc.org.br/revista/ghrebhg/artigo>. Acesso: 10 jan. 2009.

situações recorrentes do cotidiano etc.), foi se constituindo muito mais eficiente através dos olhos e dos ouvidos da câmara. Além de registrar vídeos, a filmadora servia como fonte documental de imagens fixas (fotos), eliminando, com isso, a utilização de dois equipamentos.<sup>68</sup>

Rapidamente as crianças estavam familiarizadas com a filmadora e esse fato significou, na ótica das retomadas para avaliação, ponderação e escrita, a *salvação da lavoura*, pois Ana Luísa e eu<sup>69</sup> tivemos a oportunidade de assistir, ver, rever, questionar e nos emocionarmos, no mínimo três vezes, com os 65,5 Gb de filmagens<sup>70</sup> que tenho arquivadas. No transcurso da aula *normal*, raramente as crianças foram filmadas, isso ocorrendo apenas durante as *Oficinas Literárias*, quando foi possível, e nas situações decorrentes delas. Tive muito cuidado em preservar o espaço de trabalho daquela professora e de reconhecer o quanto sua disposição em me aceitar com ela era uma ação corajosa, pela qual só tenho gratidão.

Outro aspecto relevante para o êxito da prática do registro visual foi o fato de já ter tido, em outras pesquisas, a infelicidade de fazer mal-uso da parafernália tecnológica, obtendo, como resultado, péssimas filmagens e fotografias que não contribuíram para dar seguimento às investigações. Ana Luísa presenciou, em 2011, durante a pesquisa *Dimensão poética das linguagens na educação da infância*<sup>71</sup>, algumas ótimas discussões do grupo de pesquisa *LinCE* sobre essa problemática.

---

<sup>68</sup> Depois, no Memorial da UNISC, a máquina fotográfica também foi utilizada, pois, naquela configuração de espaço, em que as crianças podiam transitar entre diferentes salas, tive necessidade de outra ferramenta de registro. Mas isso será tratado no terceiro capítulo.

<sup>69</sup> Em alguns encontros de análise do material, posteriores à empiria, pudemos contar com a presença de Tamiris e Bibiana, que auxiliaram, principalmente, em elucidar situações que aconteceram em alguma sala onde eu não estava presente.

<sup>70</sup> Esta quantidade de registros produzidos durante o convívio está organizada em 387 pastas e 3.635 arquivos, árduo, detalhado e competente trabalho realizado por Ana Luísa.

<sup>71</sup>Cf. nota 65, p. 104.

Então, para o acompanhamento e a filmagem da pesquisa com o 2º ano da escola, Ana foi alertada para alguns aspectos que eu julgava necessário aperfeiçoar, que vinham ao encontro de nossas discussões no grupo e que assim sistematizei na intenção de orientá-la:

a) **O registro de tudo é igual a nada:** eliminar a tendência, natural de todo pesquisador apaixonado pela infância, principalmente a do professor ou bolsista recém-integrado, de desejar registrar todos os episódios ao mesmo tempo. Um educador não é fotógrafo, jornalista ou cineasta (salvo algumas aptidões individuais). Todavia, embora não tenha obrigação de dominar equipamentos, tem a de abandonar a pretensão absurda de gravar *tudo* o que *todas* as crianças estão fazendo *agora*. Com isso, ao menos, o espectador não corre o risco de *ficar tonto!*

b) **Essencial é a criança:** perceber, em pesquisas intervenção, quando há a participação em lócus do bolsista e do professor, ou de mais de um bolsista, a disposição recorrente de filmar a ação da criança, principalmente, a partir da intervenção adulta. Não há como adentrar o devir da infância se não renunciarmos explicitamente a essa posição, já que ela decorre de uma compreensão implícita, nem sempre assumida, da superioridade de adultos, que ensinam, em relação às crianças, que aprendem.

c) **Na dúvida, mantenha o foco:** confiar na capacidade que o *cinematista* – bolsista ou professor – terá de fazer a melhor opção conforme o caso. Às vezes, muito seguidamente, quando várias crianças agem e convivem no coletivo, será necessário escolher a situação a ser filmada. Todavia, depois de escolhida, ela deverá ser levada às últimas consequências, ou seja, acompanhada em todo o seu percurso, mesmo que, ao lado, outra situação mais interessante tenha surgido.

d) ***Você gostaria de estar nesse lugar?:*** pôr em evidência, com essa singela pergunta, o complexo universo da ética na pesquisa e que é, na minha concepção, a ética da conduta humana cotidiana. Ao filmar ações de crianças que estão vivendo suas vidas, imagine – ou pelo menos tente imaginar – o que você sentiria se estivesse na mesma situação e fosse filmado. Uma boa imagem de uma produção infantil prescinde, com frequência, do registro detalhado do rosto da criança, a não ser em momentos em que ele é determinante. Ser sutil, delicado e amoroso é, sem dúvida, um bom modo de demonstrar, na prática, o respeito à infância.

e) ***Desconfie de si mesmo:*** refletir sobre a evidência de que o olho da câmara é extensão do olho humano que a conduz. Aquilo que você vê evidencia, no mais das vezes, aquilo que você é, portanto, procure silenciar um pouco a si mesmo, desconfiando das suas certezas e se permitindo ver outras coisas a partir de outras lógicas, nem sempre as suas (ou aquelas que, no universo escolar, são inevitavelmente escolarizadas).

Tendo em vista essas intenções e esses questionamentos, foi possível, no processo de realização da pesquisa, tentar penetrar no intrincado círculo hermenêutico da compreensão da linguagem e da escrita, “ferramentas que a compreensão humana utiliza para chegar ao significado das coisas e para o transmitir aos outros.” (PALMER, 1989, p. 24)

A escuta sensível foi, na minha concepção, muito mais do que a possibilidade de escutar e ser afetado pela fala do outro. Através dela, estive disposta a aprender a interrogar a espécie de silêncio que era capaz de disponibilizar às crianças, à professora, às bolsistas e a mim mesma: Silêncio da ausência? Silêncio do acolhimento? Silêncio da renúncia apenas temporária da fala? Silêncio mergulhado em palavras que, não ditas, soavam impertinentes?

Seus termos foram a abertura para uma escuta que também vê (JEAN, 1990a) a infância antes da escrita, antes do medo “do gesto/ Mudo/ Medo/da fala surda”<sup>72</sup>, aquela que prioriza, igualmente, a audição dos destoantes, pois que um concerto não precisa se orquestrar apenas com os recursos e instrumentos de que se valem a maioria. Assim, fui/fomos constituindo o que nem ainda sabia/sabíamos que era possível pensar/sentir. E, apaixonada, fui persistente, pois na “paixão, mais do que em qualquer outra coisa, a necessidade de constância deve dominar a aventura.” (BACHELARD, 1999, p. 148).

## 2.2 escutando uma pedagogia da **escuta** (*andante*<sup>73</sup>)

No dia 1º de abril, entrei com Ana Luísa, alguns minutos depois do primeiro sinal, na sala e reencontrei as crianças. A turma estava organizada em grupos de quatro alunos e a professora já tinha resgatado com eles o fato de que eu – “a profe Ângela, aquela profe que ficou com vocês no 1º ano” – voltaria. A acolhida das crianças foi muito positiva, alegre e afetuosa. Eu acalmei Maria, que chorava por não haver trazido o consentimento, assinado pelos pais, conforme o combinado, pois ela imaginava que o fato a impediria de permanecer conosco:

---

<sup>72</sup> Cf. QUINTANA (1989).

<sup>73</sup> *Andante*: andamento não muito lento, fluente e moderado. Cf. GLOSSÁRIO DA MÚSICA, 1984, p. 2.

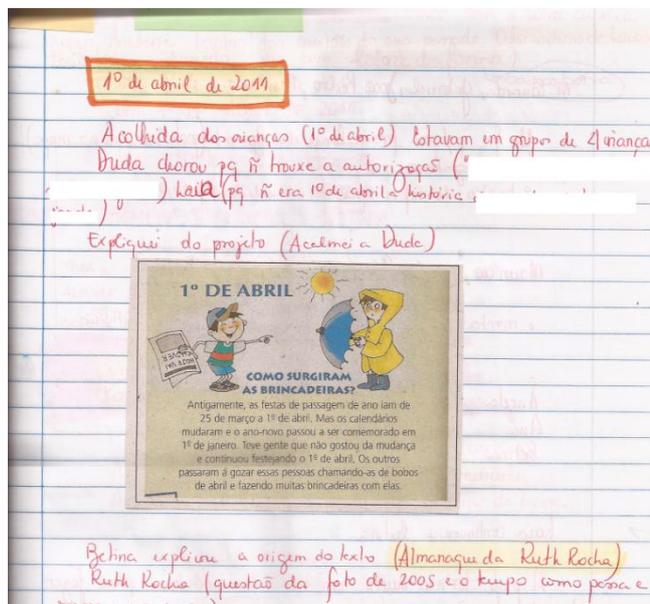


Imagem 3<sup>74</sup>: **Nosso rito de passagem é 1º de abril**

Reencontro com o grupo, agora no 2º ano, em sala de aula

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011 b).

Sentei nas classes mais ao fundo, onde, daquele momento em diante, eu e Ana Luísa permaneceríamos duas vezes na semana. O tempo inteiro, com descontração, as crianças faziam “pegadinhas” com a “profe” em virtude da data. O que mais me chamou a atenção foi o fato de que, nessa idade, os pequenos precisam condicionar seus corpos (e materiais!) ao espaço da classe. É um aprendizado muito difícil e que, com os anos, o adulto esquece. O chão estava florido de lápis, canetinhas, borrachas, era um canteiro! E Betina comentou, pacientemente, ao longo da manhã várias vezes, para que juntassem o material, revisassem os estojos etc.

Betina havia contado a história *Uma família parecida com a da gente*, de Rosa Amanda Strausz (2000), no dia anterior (uma quinta-feira, em que eu e Ana não íamos à escola) e eles realizavam, interessados, a discussão de algumas questões que ela colocara no quadro e que relacionavam a narrativa

<sup>74</sup> Por respeito às crianças e à ética na pesquisa, observações ou apontamentos acerca de comentários particulares feitos por elas foram suprimidos. A Duda, nesse caso, é referência à menina comumente chamada de Maria.

da obra com o contexto familiar de cada um deles. Depois, iriam respondê-las no caderno.

Havia a preocupação da professora de estabelecer ligação entre a conversa e a ideia da passagem do ano, em virtude da nota distribuída, retirada do *Almanaque da Ruth Rocha*, sobre a origem da comemoração de 1º de abril. Em um ambiente agradável, eu e Ana Luísa tivemos a oportunidade de contar como comemorávamos a passagem do ano em nossas famílias. As crianças traziam informações importantes que me auxiliavam a conhecê-las mais um pouquinho.

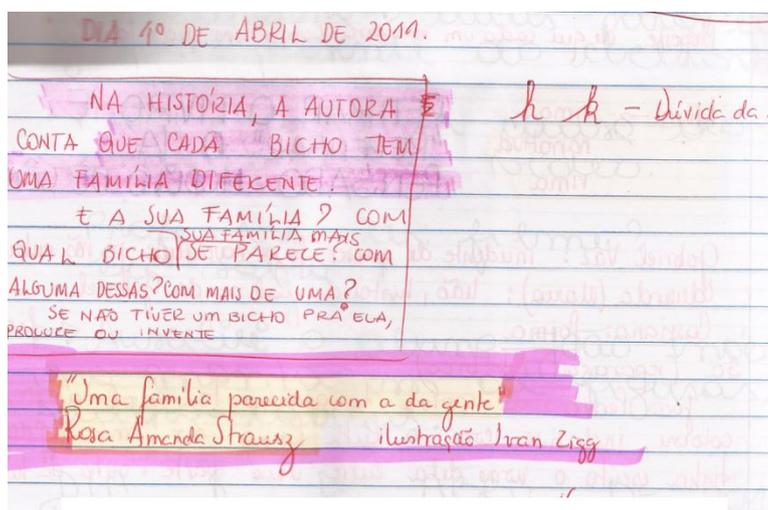


Imagem 4: Os bichos, as famílias e as crianças

Eles estão escrevendo bastante!

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011 b).

As reproduções acima, do diário de campo, envolvem, também, a tentativa de revelar dois aspectos de sua construção, já mencionados anteriormente, mas que julgo importante detalhar. O primeiro aspecto expõe o modo de disposição da escrita, que se vincula a dois tempos distintos de constituição do meu discurso: o do relato propriamente dito, em vermelho, e o de uma segunda ou terceira leituras, em que, com salientador rosa ou amarelo, marquei passagens ou aspectos que julguei significativos, como a data, os títulos das obras oferecidas às crianças e sua autoria, além

de questões relacionadas à interação dos pequenos comigo, entre si e/ou com a professora.

O segundo ilustra que situação ou situações da interação eu costumava salientar numa leitura posterior, ou seja, o que me chamava atenção. Nesse caso específico, na imagem 5, abaixo, a aluna Thaís<sup>75</sup> pediu à professora Betina contasse novamente a história para que eu a pudesse ouvir. Eu realcei<sup>76</sup>, nas minhas anotações, o que segue:

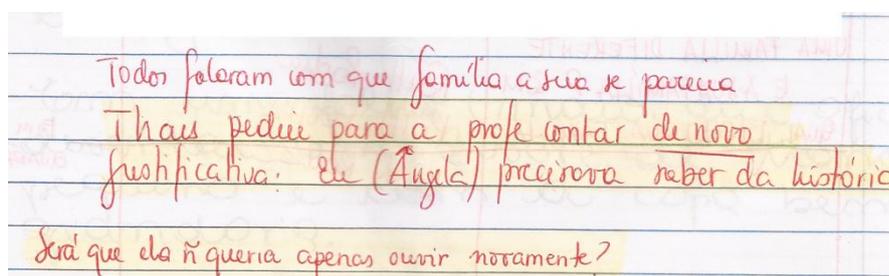


Imagem 5: **Ouvia ou via?**

O querer ser criança

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b).

Mesmo que a justificativa de Thaís tenha origem lógica plausível – e até enaltecedora, afinal ela considerava a minha presença e o fato de eu não ter ouvido a história – ao reler o diário, de certo modo, eu dei relevo à minha desconfiança de que, através de mim, ela estivesse sendo criança, jogando e exercitando o direito à alegria da imaginação e da narrativa, que suprem o indivíduo de “algo que não se encontra em outros lugares: precisamos de fantasia, não é possível viver sem escape.” (CORSO e CORSO, 2006, p. 304). Ou, com Bachelard (1999, p. 25), cultivando a alegria, que é como o homem encontra “seu espírito. A conquista do supérfluo produz uma excitação espiritual maior que a conquista do necessário. O homem é uma criação do

<sup>75</sup> Thaís é a menina que escreveu “meliorisamiga” em meu diário, no nosso primeiro encontro, em 2010. Cf. p. 92.

<sup>76</sup> Cf. “Thaís pediu para a profe contar de novo. / Justificativa: Eu (Ângela) precisava saber da história. / Será que ela não queria apenas ouvir novamente?” Infelizmente, a cor amarela do salientador não fica nítida na reprodução.

desejo, não uma criação da necessidade”. Talvez Thaís quisesse as duas coisas, ser amável e ouvir a história novamente.

Ao longo da trajetória humana, a capacidade de narrar histórias – e de ouvi-las – sempre esteve associada ao desejo de persistir, questionar e sobreviver à própria vida. Hoje, ao traduzir pela enésima vez esses apontamentos, na constituição da *minha* narrativa, me surpreendo porque – mesmo sem intenção explícita – já grifava a inclinação por focalizar não apenas a significação da fala que nos vem pela voz do outro, mas o que ele é através de sua enunciação. “Pelo balanço do timbre da voz, de sua tonalidade, de sua intensidade e de sua articulação, o locutor se mostra ao ouvinte,” afirma Wulf (2007).<sup>77</sup>

A voz do discurso age sobre o ouvinte afetando-o, a voz o confirma. E no entre dois de nossas disponibilidades auditivas em relação ao outro – com as palavras, junto a elas, no mesmo momento – o silêncio permanece, mesmo que não consigamos escutá-lo fisiologicamente ou que não estejamos aptos a ouvi-lo sensorialmente. A criança Thaís falava em mim. Ou, como quer Bachelard (1988, p. 113), ela me encantava, pois para entrar “nos tempos fabulosos, é preciso ser sério como uma criança sonhadora. A fábula não diverte – encanta”.

Encantar e silenciar. Silenciar e ser encantado. Eis ações complexas e complementares para adultos e professores, em que se dão as mãos o conhecimento e a fabulação, a experiência e a simbolização, a ação e o repouso, a transmissão e a confiança. Mas, quando os adultos estão dispostos a comunicar “um sincero e sério interesse pelas ideias das crianças

---

<sup>77</sup> Cf. Revista de comunicação, cultura e teoria da mídia. n.9. São Paulo. mar.2007. Disponível em: <http://www.cisc.org.br/revista/ghrebhg/artigo>. Acesso: 10 jan. 2009.

em suas tentativas de se expressarem, um trabalho rico e complexo pode ocorrer” (KATZ, 1999, p. 49).

Distante do que, em geral, pauta a composição de currículos, de planos de aula e até a conduta de professores adultos em relação às crianças – organizados a partir do que falar – e ensinar – perceber a necessidade do silêncio me tem feito descobrir o que, me parece, sempre esteve presente e eu não entrevia: quando escuto também vejo, quando leio também escuto. Todo meu corpo se mobiliza e encanta a partir das novas palavras ou imagens que, conquistadas, me modificam.

Não é por acaso que a questão da escuta tem sido referida de modo emblemático por professores e pesquisadores que se interessam pela infância. Barbosa (2006), depois de investigar a concepção de rotina na Educação Infantil, conclui que a reinvenção desse cotidiano depende da abertura do adulto a “estranhar o conhecido e conhecer o estranho”. (p. 204). Como ela afirma, não é fácil suportar o “novo, o conflituoso, inserir na rotina a arte, a literatura, a música, a dança, o esporte, o humor, a filosofia, a ciência, a fantasia, a imaginação, isto é, transformar a rotina em vida cotidiana.” (p. 205). Não em virtude da força, mas pelo amor, essa partilha depende da possibilidade de os adultos darem ouvido a si e às crianças, a tudo de inovador que a criação de um tempo diverso e diversificado pode trazer.

Em educação, boas teorias podem se alicerçar em bem sucedidas práticas. As exitosas experiências do norte da Itália – Região de Reggio Emilia – com a educação da primeira infância têm fundamentado propostas pedagógicas pautadas em linguagens, através de ações ancoradas na escuta, na consecução de projetos e no encaminhamento de direções e sentidos mais complexos para a convivência e formação coletiva de crianças e

adultos. (EDWARDS et al., 1999). A partir de um contexto limite bastante específico, após a Segunda Guerra Mundial, Loris Malaguzzi (1920-1994), professor e pesquisador italiano, em parceria com um grupo de educadores e a comunidade educativa pretenderam “no rastro da guerra, [...] dar um significado humano, digno e *civil* à existência”, sendo capazes de fazer “escolhas com ideias e finalidades claras.” Foi um modo de ansiar pelo futuro da humanidade, como ele mesmo afirma. (MALAGUZZI, 1999, p. 67).

A intenção, bastante notável, era a de reconhecer o direito de cada criança de ser um protagonista, com sua curiosidade espontânea aguçada e desperta. Do meu ponto de vista, marcadamente dialógico, o interesse em relação às escolas de Reggio está fundamentado no perceptível desejo expresso daqueles adultos de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, mantendo “uma prontidão para mudar pontos de vista, de modo a jamais terem certezas demasiadas.” (MALAGUZZI, 1999, p. 62). Nas palavras de Hoyuelos (2009), em Reggio foi possível “construir uma educação que sonha, a partir da realidade, a beleza do insólito” (p. 16), pois quando se fala da infância, se deve dar o máximo, porque essa é “a maneira mais adequada de iluminar a imagem potencial do menino, da menina e da própria profissão”. (p. 11).

O protagonismo da infância tem sido igualmente reivindicado, nos últimos vinte anos, pela sociologia da infância. Para além de constituir a infância como objeto sociológico, ela interroga a sociedade a partir de uma perspectiva que “toma as crianças como objeto de investigação por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre a infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada.” (SARMENTO, 2005, p. 363).

Ainda que a sociologia não seja o aporte teórico principal do qual me valho, é importante observar, em diferentes áreas, posturas que almejam qualificar o conhecimento sobre a infância no conjunto da sociedade, incluindo o questionamento sobre a escola de que elas participam, modos de compreender que fogem ao tradicional enfoque da imaturidade biológica com que a infância sempre foi tratada. Isso, para mim, é muito instigante, pois elimina a ideia de que possa fazer algo distinto na sala de aula do que conviver e aceitar os desafios de compartilhar aquilo que já sou e o que vou me tornando com outros.

Somos sempre protagonistas de nossas vidas, embora, às vezes, enquanto professor, eu acabe equivocadamente aderindo à ideia mais comum entre os docentes de que “a transmissão cultural, a aprendizagem dos alunos e o crescimento das crianças passam pelo seu modo de propor, de ensinar e de intervir.” (STACCIOLI, 2013, p. 37). A escuta que busco e julgo oportuna caminha na direção do *protagonismo das pessoas*, crianças e adultos, pois não é ação passiva. É um acolhimento que

acompanha e não abandona a criança. O adulto torna-se cada vez mais exigente, mas trata-se de uma exigência – refinada pela capacidade de escuta – que é, também, proximidade, compreensão e coparticipação. (STACCIOLI, 2013, p. 37).

Malaguzzi explicita a ideia de escola como uma organização viva, integral, como uma espécie de construção de vidas e de relacionamentos, compartilhados entre adultos e crianças, “em contínuo ajuste.” (1999, p. 72). Nesse sentido ele explorou as “cem linguagens da criança”<sup>78</sup>, referindo-se a

---

<sup>78</sup> Loris Malaguzzi não produziu um trabalho reflexivo escrito sobre sua pedagogia, salvo alguns artigos, entrevistas e catálogos. Mas fez! Alterou significativamente os sentidos de destruição e morte que circundavam a Europa do pós guerra e pode, através de seu vínculo com o devir-infância, organizar as escolas do projeto reggiano a partir da escuta e da visibilidade ao protagonismo infantil. As escolas infantis de Reggio Emilia se tornaram mundialmente conhecidas em virtude de uma exposição (e programa televisivo) feita em 1981 e que mostrava, através de imagens, o contexto educativo e o modo como era feita a documentação pedagógica das escolas. Este primeiro programa é conhecido como “Quando os olhos saltam o muro (L’Occio se Salta il Muro), rebatizado de “As cem linguagens da criança” (I Cento Linguaggi dei Bambini) nas segunda e terceira edições. Em 1999, a revista *Newsweek* selecionou, entre “As dez

tudo o que elas podem realizar porque o humano *está em linguagem*. A expressão implica cogitar as inúmeras dimensões de suas experiências. Numa reflexão sobre a pedagogia, considero salutar sentir a profunda relação que há entre Gaston Bachelard (1999, p. 44), quando afirma que “a maneira como se imagina é mais instrutiva do que aquilo que se imagina”, e Lóris Malaguzzi (1999, p. 69), para quem a pedagogia não poderia ser “prisioneira de demasiada certeza, mas, ao invés disso, estar consciente tanto da relatividade de seus poderes quanto das dificuldades de se traduzir suas ideias em prática”. Há, nesses dois educadores, a virtude mais paradoxal do humano que é a de *querer poder fazer* algo com a sua humanidade que conduza o outro a se realizar na sua. Mas, quanto a isso, não há nenhuma explicação a dar. Eu pelo menos não tenho.

As incertezas, ou problematizações para ser mais acadêmica, narradas nesse trabalho, que constituíram e ainda constituem meu ser professora, se movem na direção da adoção de posições sensíveis ao outro, que simbolizariam o respeito e a aceitação do silêncio como um acontecimento da linguagem, um acontecimento de aprendizagem. Exercitá-lo não é tarefa simples, refletir sobre ele também não, principalmente porque, na esteira da “pedagogia da escuta”, ou da “escuta sensível”, que já são conceitos, muito se tem falado, muito se tem dito e escrito enquanto doutrina, que não testemunha, de modo algum, os sentidos da audição. Escutar é uma ação limite da qual, depois de lançado, não tenho como me apartar.

Acompanhar as crianças à biblioteca foi, por isso, um momento intenso de escuta de nosso relacionamento, principalmente difícil em virtude

---

melhores escolas do mundo”, na categoria educação da infância, as escolas de Reggio. Alfredo Hoyuelos, professor de Filosofia da Educação em Pamplona, Espanha, realizou sua tese de doutorado a partir de experiências vividas, na Itália, no contexto das escolas que integram o projeto. Seu trabalho, intitulado “O pensamento e a obra pedagógica de Loris Malaguzzi e sua repercussão na educação infantil” foi premiado e já publicado em dois volumes: “A ética no pensamento e obra pedagógica de Loris Malaguzzi” e “A estética no pensamento e obra pedagógica de Loris Malaguzzi”, editado por Octaedro-Rosa Sensat.

de eu procurar, conscientemente, ficar perto delas e da professora sem interferir demais nas lógicas que irrompiam dessa prática, que é bem salutar e já está instituída como um momento significativo na escola. Ou seja, meu pensamento não era/é destruidor.

Eles iam à biblioteca, nas segundas-feiras, com a professora, para devolver ou renovar os livros retirados na semana anterior e/ou fazer outras seleções de obras para leitura. Quando João estava presente, já que segue um currículo especialmente organizado para ele, a bolsista que o acompanhava também estava junto.

Como já referi em páginas precedentes, a biblioteca da escola possui um excelente acervo e não pode ser considerada uma instância de escolarização negativa (SOARES, 1999), pois há grande investimento para a aquisição constante de livros e, igualmente, ótima capacitação dos funcionários para lidar com as crianças, tratadas com delicadeza e na perspectiva de serem auxiliadas para a adoção de condutas importantes, como, por exemplo, se responsabilizarem pela carteirinha e pela devolução dos livros. Entretanto, ainda assim, dois aspectos me instigaram: um relacionado à questão estrutural do espaço e da organização e outro relativo à convivência com os livros no interior do grupo do 2º ano especificamente.

Do ponto de vista estrutural<sup>79</sup> cito a dificuldade de acesso aos livros das estantes e o tempo de permanência na biblioteca. Em relação à organização das estantes, o problema é complexo, na medida em que a Biblioteca Escolar, como é conhecida<sup>80</sup>, possui espaço físico restrito que inviabiliza grandes modificações. De qualquer forma, a situação terá de ser

---

<sup>79</sup> É importante referir que, no segundo semestre de 2013, terei alguns encontros, já agendados, com a direção da escola para conversar sobre o espaço da biblioteca. Essa oportunidade, muito provavelmente, é fruto da pesquisa.

<sup>80</sup> Ambiente que comporta o acervo utilizado e adquirido pela escola, seja através de recursos próprios ou da destinação de verbas em rubrica específica da APESC.

enfrentada pelos gestores. Em virtude da disposição das estantes e de serem os livros catalogados pelo sobrenome do autor, como de fato o são em toda e qualquer biblioteca, muitos autores, cuja leitura seria interessante para as crianças menores, acabam “morando” nas prateleiras mais altas e suas obras sendo impedidas de exploração autônoma pelas crianças. Da perspectiva do manuseio, isso não é complexo quando o exemplar é solicitado; como informei os funcionários que dão o suporte para aquele espaço facilitam a entrega da obra pedida. Mas exploração e descoberta solitária ainda estão longe de serem conquistados (ou pelo menos os pequenos precisarão *crescer em altura* um pouco mais!).

Na medida em que bons títulos podem estar no alto, como já disse, ou mesmo serem desconhecidos dos funcionários e até das professoras, seguidamente a escolha das crianças se faz a partir daquilo que veem no balcão de retorno e na estante baixa de “NOVOS”<sup>81</sup>. Os pequenos leitores ficam, por isso, muito expostos a uma seleção aleatória, que contribui menos do que poderia para seu letramento. Talvez pudesse existir um funcionário ou bolsista de Letras responsável pelo acompanhamento exclusivo das turmas da escola, que acessasse as fichas de retirada e se responsabilizasse por estudá-las na perspectiva de dar mais suporte às professoras. Julgo que a tarefa de mediador de leitura não é simples e, associada às demais demandas cotidianas do professor, muitas vezes acaba por ficar relegada a um segundo plano. Além disso, o mercado editorial para esse público é muito profícuo, o que torna inviável o professor estar sempre atualizado e as crianças imunes ao apelo comercial.

Considero o tempo de permanência na biblioteca outro aspecto da estrutura escolar que pode ser revigorado. Não que haja um tempo limite

---

<sup>81</sup> Pequena estante colocada logo na entrada da porta com títulos recém adquiridos, sejam obras infantis ou juvenis.

determinado, ou que as crianças sejam obrigadas a voltar para a sala se ainda não escolheram<sup>82</sup>. Entretanto, pela contingência do espaço diminuto, a biblioteca acaba sendo relacionada principalmente como lugar de buscar livros. Isso incentiva a escolarização, já que uma interação consistente com o espaço físico onde estão os livros pode significar o reforço do apetite pela leitura<sup>83</sup>.

Em relação ao grupo especificamente, segundo aspecto elencado, notei a predileção pela leitura de coleções comerciais (o que de fato não é uma questão restrita a esse grupo, nem a essa escola, considerando as *culturas produzidas para a infância* já referidas no primeiro capítulo). Nada tenho contra coletâneas como *Capitão Cueca*, *Deltora Quest*, *Segredo das fadas*, *Zac Power*, ou *Diário de um banana*, entre outras. Minha perspectiva de pensar a leitura centra-se no ponto de vista do leitor, ou pelo menos tenta centrar-se. Gosto de pensar, como Zumthor (2007), a operação de ler tendo por cenário o indivíduo *lendo*. Como o autor argumenta, o ato de ler não pode ser encarado como neutro, pois, além da decodificação de um grafismo, somam-se, no momento da leitura, outros elementos não informativos que têm a propriedade de propiciar um prazer. Para “o leitor, esse prazer constitui o critério principal, muitas vezes único, de poeticidade (literariedade).” (ZUMTHOR, 2007, p. 24).

Para mim, mais do que evocar a recepção do texto considerado literário (*poético*, na acepção de Zumthor, já esclarecida anteriormente), prefiro remeter a reflexão na direção do texto que é percebido (e recebido)

---

<sup>82</sup> Muitas vezes ocorreu de eu, Ana ou a bolsista responsável pelo acompanhamento de Paulo ficarmos na Biblioteca, depois que a turma já havia retornado à sala, auxiliando algum aluno ou grupo de alunos que tinha(m) dúvida quanto à obra a ser retirada.

<sup>83</sup> Lisnéia Schrammel, ex-aluna de Letras da UNISC, realizou, sob minha orientação, um interessante estudo monográfico, através de pesquisa estruturada, acerca das concepções de leitura, biblioteca e livro de alunos da Educação Infantil e anos finais do Ensino Fundamental. Cf. SCHRAMMEL, 2003.

como poético. A partir do horizonte do autor, com o qual concordo, será incontestável que

um romance da série *Arlequim*, para um adolescente apaixonado, possua uma certa poeticidade verdadeira, embora para numerosos indivíduos de nossa sociedade essa poeticidade seja impostura, ou pura e simplesmente inexistente. (ZUMTHOR, 2007, p. 25).

Todos os pequenos leitores que conheço (ou que já ajudei a formar) tiveram e/ou tem um período de identificação *verdadeira* com personagens ou enredos trazidos por essas narrativas. Sinceramente, não acompanhei nenhum deles *se perder* enquanto leitor em função disso<sup>84</sup>.

Quando não há acesso direto ao livro e nem amparo adulto cooperativo e destituído de excessiva escolarização, a prática da escolha aleatória gera o que estou nomeando, por desconhecer outra conceituação, de *ciclos de retirada por repetição*. A criança está distante do apelo visual e do toque tátil do objeto (o que a aproximaria de elementos relacionados ao suporte, como capa, cor, tamanho, textura do papel, ilustração etc.) e sem a possibilidade, caso já seja leitora, de selecionar em virtude do enredo ou gênero. Às vezes, um mesmo título é selecionado *apenas* porque é o livro que o colega está devolvendo. É evidente que as crianças têm competência para emitir opinião crítica acerca de obras. Contudo, por exemplo, se o exemplar *Scooby-Doo e o monstro do Lago Ness* for retirado, ininterruptamente, por um mesmo grupo de crianças, durante um longo decurso de tempo, talvez o adulto possa auxiliar, buscando compreender o que está em jogo nessa escolha.

A interferência do adulto autoriza-se, não porque é adulto, ou porque sabe o valor da *verdadeira* literatura, ou porque conhece a pobreza dos livros

---

<sup>84</sup> Tenho especial lembrança das leituras que fazia das fotonovelas *Grande Hotel* de minhas tias quando era uma menina. Não vejo em que essa leitura possa ter atrapalhado minha trajetória de leitora. Essa boa lembrança me torna, inclusive, mais afável com os percursos de cada criança e adolescente em particular, além de ser salutar em relação a mim mesma.

de coleção, nem porque esse ou aquele livro repete – pobremente – o desenho animado da TV, mas somente porque o adulto reconhece a palavra poética (literária) enquanto portal para tornar mais complexa a existência. O mais provável é que a leitura da literatura ajude “os pequenos leitores a ir buscando ou construindo o sentido de suas experiências de estar no mundo”. (MACHADO, 2011, p. 44) E, a partir desse modo de considerar, quanto mais experiências tiverem e mais divergentes elas forem, melhor será. O tão apregoado conceito de criatividade é sinônimo, como nos mostra Rodari (1982, p. 164), “de pensamento divergente, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência.” Pena que seja, em geral, apenas matéria retórica do ambiente educativo.

Discorrendo de um modo muito simples sobre a já clássica descrição das funções da comunicação verbal de Jakobson<sup>85</sup>, a escritora Ana Maria Machado explicita o sentido da função poética no uso literário que se faz da linguagem. Gosto do modo como ela *inventa*, com suas imagens, o texto do renomado linguista, que é, no mais das vezes, obscuro para muita gente. Ana Maria conversa com o ouvinte<sup>86</sup> (leitor) contando que o texto literário possibilita momentos de provocação intelectual, justamente por se ocupar não apenas com o significado de palavras e expressões a partir do que pretende comunicar (e daquilo que as palavras querem dizer em seu sentido dicionarizado), mas em virtude de como quer dizer. Na concepção da escritora, no literário “as palavras se organizam de um modo distinto do que encontramos na prática cotidiana. Assim, elas ajudam a libertar uma energia específica – a energia estética”. (MACHADO, 2011, p. 42).

---

<sup>85</sup> Artigo em que Roman Jakobson descreve as seis funções básicas da comunicação verbal, explicitando as relações entre linguística e poética. Cf. JAKOBSON, [19-?].

<sup>86</sup> O texto citado nessa passagem, como de fato todos os outros do livro *Silenciosa algazarra* (2011) chama-se “Barrados no baile” e foi escrito para ser lido, apresentado no II Congresso de Literatura Infantil e Juvenil, Baeza (Jaen), Espanha, em outubro de 2007. Obviamente, tem minha predileção pelo modo como a linguagem vocal da escritora resta no escrito. O texto de Ana Maria é um bom exemplo do quanto a linguagem reverbera ao ouvido do leitor que a lê/escuta.

Com certeza, na decifração sutil e na apreciação das obras, cada vez mais avançada de acordo com a prática da leitura, o leitor se dispõe a fazer uma travessia que, paradoxalmente, o qualifica a fazê-la *porque* ele a está fazendo. E isso é incompreensível à forma escolar quando propõem às crianças que encontrem *apenas* textos que podem ser aproveitados pelo viés educativo, por suas mensagens óbvias. Ou, do mesmo modo, ao os explorarem rasteiramente – a serviço do imaginário instrucional – mesmo quando são interessantes.

É o paradoxo que Duborgel aponta para a abordagem da imaginação na escola, por um lado a iconoclastia da imagem, sua destruição através de uma “pedagogia saturada pelas exigências do imperialismo positivista” e por outro uma “pedagogia do vácuo que, ligada à ideologia difusa da espontaneidade criativa, condena o imaginário infantil a extrair das suas próprias reservas os recursos do seu desenvolvimento.” Duborgel ([19--?], p. 298).

Das situações vividas na biblioteca, duas, coincidentemente ocorridas no mesmo dia, me levaram a refletir ainda mais sobre o bom encargo de ficar próximo às crianças em suas incursões pela leitura. A primeira envolveu Maria, que pretendia retirar um livro sobre dinossauros, numa edição que, infelizmente, até a biblioteca dessa escola acaba tendo, se bem que em pequeníssima quantidade.

Eu tinha apresentado a ela o livro *Mania de explicação*, de Adriana Falcão, mas ela não demonstrou interesse. Como poderei evidenciar nas páginas seguintes, Maria tem adoração por animais, não só os reais. Interrompi, por isso, sua retirada e mostrei a ela *Bichos que existem & bichos que não existem* (NESTROVSKI; EUGÊNIA, 2002). O título também não foi apreciado. Eu abri o livro, sem dizer nada, e mostrei a fênix. O encanto de

Maria pela ilustração foi evidente, ressignificou a obra, que não só foi retirada, como foi objeto de disputa, ou, em outros termos, foi objeto do nascimento de um outro ciclo de retirada por repetição.

A sugestão amigável de um parceiro em relação a um livro (ou qualquer outra linguagem) pode aprofundar os sentidos da convivência na escola para adultos e crianças. Contudo e felizmente, apenas se o adulto ainda julgar que pode aprender. O diário de campo de Ana Luísa pode comprovar isso, pois ela refere, explicitamente, o acontecimento (GERALDI, 2004) que ressignificou a aula a partir da fênix:

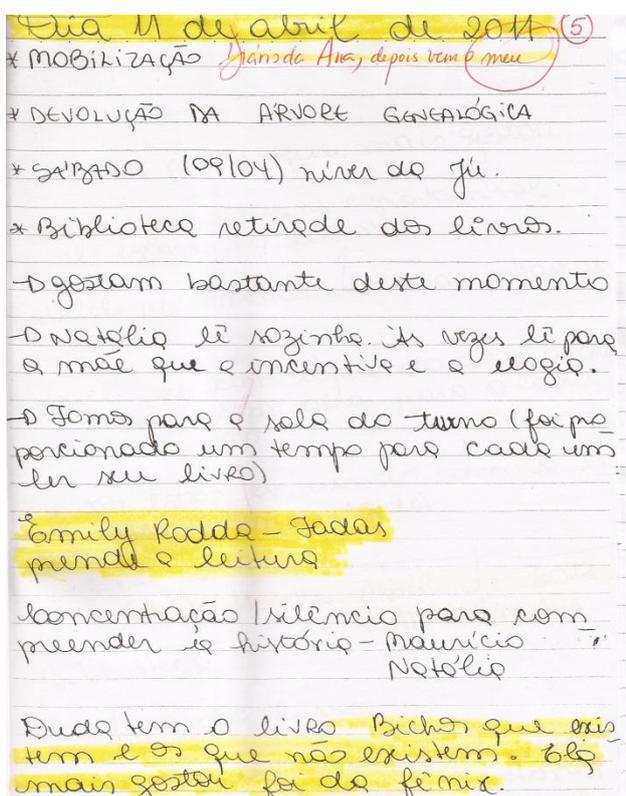


Imagem 6: Crianças e bichos que existem (e sonham)

O acontecimento da fênix

Fonte: diário de campo da pesquisa (VOELZ, 2011).

Depois, o segundo episódio envolve Laia, que nutria um interesse excepcional por temas históricos e de pesquisa, inspirando em muitos momentos as leituras de Thaís e Juliana. Laia, assim como Maria, não demonstrou interesse especial por *Mania de explicação*. Em seguida, sumiu

nos corredores. Eu a encontrei, algum tempo depois, com um livro de história sobre o povo asteca<sup>87</sup>, provavelmente com umas 400 páginas, se dirigindo para o balcão de retirada.

Na escola, as crianças circulam tranquilamente na Biblioteca Central, explorando espaços exteriores à Biblioteca Escolar, situação positiva, pois têm sua curiosidade aguçada e são protagonistas de suas decisões. Além disso, elas fazem pesquisas pelos terminais de consulta, principalmente colocando o tema de seu interesse. Num desses passeios, reais ou virtuais, a menina, provavelmente, escolheu o exemplar.

Meu silêncio estava completamente silencioso, irrepreensível. Ela já tinha escapado a uma indicação e, então, “puxei assunto” sobre os astecas. Eu me percebia vendo e escutando “o que há de alegre, de imprevisto, de inusitado, de animado no convívio cotidiano.” (BARBOSA, 2006, p. 203). Perguntei se sabia que os astecas eram povos ameríndios, assim como os maias, os incas e os índios brasileiros. Diante da sua negativa, procurei na estante o livro *Coisas de índio*, de Daniel Munduruku (2010). Mostrei a ela, era colorido, interessante, bonito, além de ser uma ótima entrada para a pesquisa sobre os povos ameríndios a partir da mobilização do seu conhecimento de mundo, afinal, ela é brasileira. Afinal, eu sou professora!

Ela examinou o livro, virou, abriu, parecia interessada. Minha tagarelice acadêmica exultava muda, mas bastante pretenciosa ao meu ouvido: “agora eu acertei, agora eu acertei”. Laia respondeu educada e calmamente: “É legal, mas eu não queria esse tipo de livro de historinha sobre a vida dos índios, eu queria um livro de pesquisa”.

---

<sup>87</sup> Infelizmente, no momento em que a situação ocorreu, não tive condições de anotar a referência. Estar com crianças é intenso!

Ouvi, e agora eu estava realmente *escutando*. Então, procurei com ela algum livro que pudesse aplacar, sem matar, aquela sua vontade de aprender, de saber, de pesquisar. Ouvi, e agora eu estava realmente *vendo* que talvez ali, diante de minha vida já tão vivida se vivendo, estivesse se solidificando o interesse intelectual pelo estudo numa alma infantil. Mas, para que ele brotasse, eu também precisava aprender. E calar. Aprender a procurar e a encontrar, numa prateleira tão alta para Laia quanto seu desejo de crescer, a coleção *Civilizações antigas*, da Melhoramentos, que encontramos.

Esse sim, como os outros títulos que ela retirou em sequência nas próximas semanas, era um livro de pesquisa! Tinha imagens, mas não muitas, que, associadas à forma de *enciclopédia*, dotavam os exemplares de uma configuração diferente da de um livro infantil. Além disso, no lugar nas alturas onde o exemplar dormia, junto a outros sonolentos que tratavam da vida cotidiana de gregos, egípcios, índios brasileiros etc., Laia jamais teria conseguido alcançar sozinha. E eu, sem Laia, não o teria escutado ou(visto). Eu era, sim, uma intrusa que a vida tinha tornado desejada para aquela menina. Eu era e sou uma adulta!

Seguidamente, para o professor de Português, ou o professor dos Anos Iniciais, que – no mais das vezes – são quase os únicos responsáveis por mostrar que existem adultos leitores às crianças, não é comum uma menina preterir a literatura. Se o meu desejo em relação à educação das crianças está relacionado àquilo que eu já sei, viver com elas pode ser uma grande frustração ou martírio. Momentos como esses, ricos em aprendizagem, infelizmente, passam despercebidos na maior parte do tempo na escola porque a forma escolar segmenta o conhecimento por áreas. Mas afinal, pode me perguntar o cognitivo professor, o que aprenderam? Eu não sei

nomear e explicar, mas, mostrando, sou outra, pois ao agir, lendo “outras ‘infâncias’, minha infância se enriquece.” (BACHELARD, 1988, p. 117). A poesia é “um dos destinos da palavra”. (BACHELARD, 1988, p. 3).

Alguns dias depois, em sala de aula, quando apresentavam a árvore genealógica de suas famílias, entendi um pouco mais sobre Laia no pequeno diálogo que presenciei:

Gabriel Vaz: “Eu não lembro dos meus bisavós, já tão mortos.”

Betina: “Mesmo estando mortos, eles fazem parte da família.”

.....  
Laia: “Todo mundo da família deveria viver um trilhão de anos.” Fica pensativa. A turma segue falando.

.....  
Maria: “Na minha casa tem três gatos e um cachorro, o Pistache.”

Laia: “Se eu tenho 7 anos, minha mãe me teve com 30. Quando eu ter 70 anos ela vai ter?”

Cala-se. Alguns segundos depois, ela olha para Ana – a bolsista – e diz:

Laia: “Profe, posso sentar contigo?” (FRONCKOWIAK, 2011b).

Era de novo a mesma menina que eu agora (re)conhecia no silêncio com que perscrutava a incontestável e absoluta certeza da finitude da vida humana, a partir da intuição da provável finitude da vida de sua mãe. A essa criança, como a todas as outras que encontram adultos nas escolas e na vida, a literatura pode ser uma *pesquisa*. E ela pode “em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro”. (TODOROV, 2009, p. 76).

Uma criança – da mesma maneira que um adulto – busca através das palavras que os homens já disseram encontrar a experiência humana, inclusive aquela que ela já tem. A ideia da cultura percebida como um *conteúdo* que as crianças vão incorporando ao aprender coisas limita muito a contribuição que elas podem dar para a constituição, inclusive, de um saber sobre elas. Cohn (2005) argumenta que mais relevante do que como e quando a cultura é transmitida está o fato de o adulto se perguntar como a

criança formula um sentido ao mundo que a rodeia, pois a “criança não sabe menos, sabe outra coisa.” (p. 33).

A experiência com as outras coisas que as crianças sabiam, principalmente com o humor com que encaram situações cotidianas, me fez escolher, como primeiro momento de vocalização de histórias, duas em que o personagem principal era o – já nem tanto – popular Pedro Malasartes. Foi um momento singelo, de aproximação, através do rico acervo da cultura popular<sup>88</sup>, que, infelizmente, só visita o universo das salas de aula em datas comemorativas.

A vocalização que realizei desses dois contos teve o intuito de me aproximar dos objetivos de minha pesquisa com aquelas crianças através de histórias<sup>89</sup> divertidas. Malasartes é um pícaro ingênuo, cujas ações extrapolam os sentidos do “agir” correto e escolar. Elas adoraram e riram muito, pois a comicidade escatológica, que tanto encanta as crianças, como bem nos mostra Rodari (1982), está bem presente na saga malasartiana.

Na sequência desse encontro, compreendi – afinal – o terceiro e derradeiro impedimento para a constituição de um estudo inspirado numa PA: a impossibilidade de constituição de uma pequena reflexão conjunta sobre os acontecimentos ocorridos no espaço da sala de aula depois da audição de histórias.

Embora Betina já tivesse me dito que não poderia planejar os encontros comigo, havíamos combinado a elaboração de um caderno de pesquisa pelas crianças. Nele, através de demandas conjuntas, propostas ou decorrentes das ações de vocalização de textos com e para as crianças, poderíamos ao

---

<sup>88</sup> Ricardo Azevedo tem desenvolvido um lindo trabalho de valorização da cultura popular. Alguns de seus textos sobre a relação entre infância, leitura e cultura popular podem ser lidos no site do escritor. Disponível em: AZEVEDO, RICARDO: <http://www.ricardoazevedo.com.br/palestras.htm>.

<sup>89</sup> Como indiquei na p. 96 os contos de Malasartes vocalizados às crianças foram *As aventuras de Malazarte e Pedro Malasartes e o lamaçal colossal*.

menos avaliar e decidir outros rumos para nosso convívio, principalmente quais histórias e poemas eu vocalizaria e por quê. Seria um espaço para uma observação conjunta – participante – e uma forma de legitimar um lugar para o registro escrito. Os cadernos foram comprados, suas capas ilustradas na sala de artes, porém seu uso se restringiu a um instrumento de letramento exterior à dinâmica escolar. As crianças, evidentemente, o adoravam. Desenhavam nele, pintavam, recortavam figuras e as colavam. Em alguns momentos, chegaram a escrever alguma produção como comentarei. Mas seu uso não pode significar parceria em benefício do grupo.

No dia 18 de abril, o aniversário de Monteiro Lobato foi lembrado em sala por Betina. As crianças sabiam que ele era o autor do *Sítio do pica-pau amarelo* e aproveitaram a menção para expor oralmente partes de histórias do Sítio. Uma delas foi *Hércules*, sobre o qual foram referidos alguns episódios de valentia. Além disso, as crianças fizeram cálculos com o material dourado para descobrir quantos anos o autor havia vivido, envolvendo-se muito com isso, pois adoravam cálculos. Realizaram atividades de desenho relativas à obra do autor e, paralelamente, leram o livro *Esta casa é minha*, de Ana Maria Machado (2004c), com o qual deram início ao estudo do tema Tipos de Moradia.

Na expectativa de conversar com o planejamento de Betina, sugeri retomar as *Oficinas Literárias* a partir de alguma história de Monteiro Lobato e propus *O minotauro* (me parecia um tipo de moradia bastante extravagante) ou *Os doze trabalhos de Hércules*. Nos dois casos, aproveitaria o fato de as crianças terem revelado conhecerem e apreciarem as histórias filmadas no seriado da TV Globo, de ser, portanto, assunto de seu interesse e, igualmente, a oportunidade de abordar um mito com elas. Betina acolheu

a ideia e preferiu *Os doze trabalhos de Hércules*. Iniciei, assim, minha nova experiência.

Retornando às posições metodológicas pretendidas quando do início do estudo, as escutei ressoar. Primeiro, eu não tinha partido de uma solicitação expressa do coletivo da escola; segundo, o pesquisador coletivo não havia se constituído enquanto possibilidade de planejamento compartilhado com a professora e, finalmente, não contaria com algum retorno de Betina sobre o modo como observava a ocorrência de minhas ações vocais na sua sala de aula. Eu compreendi que, a partir de agora, precisaria escutar melhor o que era – sempre tinha sido, ou tinha se transformado – a minha hipótese de uma intervenção poética. *Andiamo!*

### 2.3 concerto da maestra: uróboros<sup>90</sup> poético (*allegro con brio*<sup>91</sup>)

No dia 13 de maio, realizei a primeira aproximação das crianças com o mito de *Hércules* a partir do livro *O menino que caiu do céu*, um reconto de 50 mitos gregos, realizado por Lucy Coats<sup>92</sup>. A contação se concretizou em abordagens diferenciadas, como mostrarei, e estendeu-se durante quatro encontros não sequenciais<sup>93</sup>. Em seguida, apresentei *A epopeia do rei Gilgamesh*, na versão infantojuvenil que dela fez Ludmila Zeman<sup>94</sup>, em três

<sup>90</sup> Cf. HOUAIS (2007): termo explorado pela magia medieval como símbolo universal da vida (e morte); a palavra parece ser do século IX [do grego *ouróbóros, on* (adj.) ‘que come a própria cauda’, do gr. *ourá, ás* ‘cauda, rabo’ + gr. *borós, á, ón* ‘voraz’, subentendido gr. *drákón* ‘serpente’].

<sup>91</sup> *Allegro*: andamento rápido; *Allegro con brio*: rápido, com brilho. Cf. GLOSSÁRIO DA MÚSICA, 1984, p. 2.

<sup>92</sup> Lucy Coats é inglesa e estudou História Antiga em Edimburgo antes de se dedicar a publicações para crianças nesta área. Atualmente, escreve apenas literatura para jovens leitores.

<sup>93</sup> Iniciamos no dia 13 de maio e demos sequência nos dias 10, 17 e 20 de junho.

<sup>94</sup> Ludmila Zeman nasceu em Gottwaldov, Tchecoslováquia (atual República Tcheca), onde, por influência do pai – um cineasta que possuía seu próprio estúdio – foi incentivada à arte do desenho, da fotografia e do cinema. Atualmente tem cidadania canadense e reside em Montreal, Quebec.

volumes. Além – é claro – de propiciar que temas de leitura derivem das situações episódicas do convívio, o motivo principal de ter selecionado essas duas obras deveu-se ao fato de julgar importante que crianças tenham contato com gêneros literários diversos e essa decisão ultrapassa qualquer capricho ou gosto pessoal.

A distinção entre tipo e gênero textual, da qual se origina outra mais pungente, a das amarras que necessariamente prendem a concepção de gênero literário a de gênero textual é, comumente, um emaranhado babélico de equívocos nas situações de ensino. A experiência com alunos na Universidade, de cursos diversificados, mas inclusive Letras, tem comprovado – para além do que já apontei sobre o imaginário colonizado, fruto de pedagogias saturadas ou do vácuo, conforme Duborgel – a inexperiência em relação à diversidade de gêneros textuais. Infelizmente, a maioria dos adolescentes chega à Universidade ainda com a noção de que os gêneros são a narração, a descrição e a dissertação, situação complexa e que tem uma consequência nefasta sobre aquilo que chamamos produção textual e sobre a qual não tenho como me deter no pormenor nesse trabalho, centrado em outro enfoque.

Entretanto, se penso no acirrado debate sobre o letramento, referido no primeiro capítulo, e de suas consequências para a vida de inúmeras crianças e jovens, preciso ao menos referir, sumariamente, por que a distinção é relevante e em que pode repercutir na prática.

Primeiramente, com Marcuschi (2003) é possível reconhecer que a fala e a escrita, partes do mesmo sistema da língua, só se diferenciam “dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais da produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos.” (MARCUSCHI, 2003, p. 37). É o uso que se faz da língua que determina a distinção entre fala e escrita. Da

mesma forma, na medida em que o conceito de língua se baseia na heterogeneidade e na indeterminação, sua manifestação concreta só existe em textos e discursos. O autor mostra que a experiência com textos escritos e com o vocabulário da escrita influenciará a fala, do mesmo modo como, no início do processo de alfabetização, a fala da criança influencia sua escrita.

José Morais, em publicação posterior ao meu contato com o grupo de crianças, confirma e enfatiza a relevância da leitura partilhada e da linguagem de evocação (comentários do adulto acerca de situações que não estão diretamente presentes e sobre as quais o texto ou a imagem do livro partilhado fazem referência indireta) nas práticas iniciais de letramento com crianças, que tendem a se tornar leitoras mais seguras, gerando um círculo virtuoso, em oposição ao círculo vicioso. (MORAIS, 2013). O mesmo autor salienta o mérito de o professor proporcionar aos seus alunos leituras partilhadas

feitas por ele em voz alta. Isso é indispensável porque, na fase de iniciação à leitura, a *aquisição de vocabulário diversificado* ocupa quase inevitavelmente um plano secundário nos manuais escolares, em virtude da necessidade de apresentar palavras que as crianças consigam ler. De forma a complementar a exposição a esse vocabulário controlado, cabe [...] ao professor fazer *leituras diárias em voz alta*, de livros variados. Diversos estudos mostram que essas leituras proporcionam a aquisição de vocabulário e que esse conhecimento, por sua vez, relaciona-se diretamente com a compreensão em leitura a partir do momento que o aluno dispõe dos processos básicos de identificação da palavra escrita. (MORAIS, 2013, p.7 – grifos do autor).

Dessa maneira, já reuni um importante argumento para rechaçar os textos de formulação pobre – ou muito escolarizados – que, em geral, surgem no convívio de crianças em fase de alfabetização. Será a diversidade e a complexidade que as ajudarão a avançar no letramento e não a simplificação e a pobreza.

Em seguida, com o mesmo Marcuschi (2008), é possível referir que as noções de tipo e gênero textual também se integram e se complementam ao comporem o funcionamento da língua em diferentes modos de interação. Marcuschi define gêneros como instrumentos de comunicação, cada um constituindo “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Ou seja, os gêneros são as formas que os textos, tanto escritos quanto orais, apresentam em variadas possibilidades de comunicação social e possuem certas restrições e padronizações, que necessitam ser respeitadas, mas sempre permitem estilos, escolhas, criatividade e mudanças.

Assim, um tipo textual materializa-se quando surge em determinado gênero com certas características: narração, argumentação, injunção, descrição, etc. Já o gênero, como mencionado, refere-se à materialização dos textos em específicas situações comunicativas. Marcuschi (2008) diz que “os gêneros são designações *sociorretóricas* e os tipos são designações *teóricas*” (p. 159 – grifos do autor–). Com isso, torna mais clara a associação de gênero a algo prático, de uso social e constante, comum no dia a dia, seja por meio de textos escritos ou orais; e a noção de tipo fica relacionada aos aspectos teóricos, linguísticos, de formas discursivas, algo menos materializado, menos explícito, muito mais subjacente ao texto do que o gênero, pois esse acaba sendo o que realmente lhe dá a forma.

A noção de domínio discursivo, apresentada por Marcuschi, já aponta para a esfera da atividade humana, pois o conceito está ligado às instâncias discursivas que dão origem aos gêneros. O discurso realiza-se em textos e produz sentidos para eles. O discurso jornalístico, por exemplo, assume vários gêneros (a conversação, o inquérito, a conferência etc.), que são compostos por diferentes tipos textuais (a narração, a descrição, a

argumentação etc.), circunscritos a diferentes situações de uso da língua. Daí a estreita ligação entre os conceitos.

Finalmente, é importante referir que, se nem todo o gênero textual é literário, todo gênero literário, em que pese sua relevância, é um gênero textual. Possibilitar às crianças o encontro com esses gêneros, os literários, é importante não porque são literários (cultos, representantes das belas letras etc.), mas porque fundamentam a experiência com a linguagem verbal numa dimensão difícil de ser explicada, mas inegavelmente necessária de ser vivida, na contingência de nunca a encontrarem enquanto expressão mimética complexa, tanto quanto nossa sensibilidade e nosso ser e estar no mundo. Em sua insistência para que o estudo da literatura volte a se debruçar sobre textos e abandone a ênfase nas teorias analíticas que dele se ocupam, Todorov (2009) comenta que a literatura nos ajuda a viver, pois somos “todos feitos do que os outros seres humanos nos dão.” (TODOROV, 2009, p. 23).

Levar os mitos às crianças foi, sem dúvida, um desejo de presentear-las com um texto de verdade. Esse gênero congrega a narrativa, a descrição, a injunção, a argumentação, ou seja, através do imaginário material (e nada colonizado) que ele apresenta, todos os tipos textuais se materializam. As representações míticas, nascidas da gênese indiferenciada entre homem e linguagem, em que a trama-palavra por elas gestada é justamente aquela na qual se vão entretecendo,

não são extraídas de um mundo já acabado de ser; não são meros produtos da fantasia, que se desprendem da firme realidade empírico-positiva das coisas para elevar-se sobre elas, como tênue neblina, mas sim representam, para a consciência primitiva, a totalidade do Ser. A apreensão e interpretação míticas não se associam posteriormente a determinados elementos da existência empírica; ao contrário, a própria ‘experiência’ primária está impregnada, de ponta a ponta, deste configurar de mitos e como que saturada de sua atmosfera. O homem só vive com as coisas na medida em que vive nestas configurações, ele abre a

realidade para si mesmo e por sua vez se abre para ela, quando introduz a si próprio e o mundo neste médium dúctil, no qual os dois mundos não só se tocam, mas também se interpenetram. (CASIRER, 2009, p. 23-24).

O contato com textos orais e escritos de gêneros e tipologias variadas tornam mais vigorosa a potência expressiva de linguagem das crianças, não só delas. Retorno, em esboço, à ideia sugerida na seção anterior, de que as cem linguagens da criança, noção irrompida por Lóris Malaguzzi, refere-se a essa potência robusta de *ação* material da criança *na linguagem*, já que, na primeira infância, estão imersas nela, amalgamadas, corpo e linguagem, como na situação da representação mítica. Como mostra Bachelard (2000) a “dificuldade do desenvolvimento pedagógico provém [...] da facilidade da experiência” (p. 67). Eu pretendi complicar para não sacrificar!

Naquele momento do meu estudo, mesmo que já evidenciasse a impossibilidade de realização de uma PA, eu ainda trabalhava com a *hipótese* de que a *escuta* de textos pudesse conduzir as crianças a ler e ouvir, predispostos à repercussão e à ressonância de sua *ação* imaginante que, se confirmada, se realizaria *por escrito*. Dito de outra forma, eu queria ver o resultado do processo refletido no texto escrito que as crianças produziram mobilizadas *na* e a partir *da* minha *ação* oral. Agora, é fácil brincar e dizer que eu queria *ler minha voz na escrita delas!* Mas eu ainda não sabia que isso era apenas uma parte do caminho.

Essa meta, bastante pretenciosa hoje eu avalio, tinha surgido pela voz, pelo sussurro cúmplice que ela, porque é plena do silêncio de escutando escutar-se, tinha murmurado nos instantes das minhas leituras *poéticas*. A voz seria um dos aspectos da partilha que eu propus, ela me fascina desde o ritmo, que é som e silêncio, quietude e movimento.

Como aponta Gilka Girardello (2003), a voz traz, do mesmo modo, a ausência e a presença como intensidade de um diálogo envolvendo o tempo,

o espaço, o texto, o adulto e a criança ouvinte. Durante a narração a interação não se dá somente no plano da linguagem,

mas também através do ar: pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária – arrepios, suspiros, sustos – causadas pelas emoções que a história desencadeia. Chegaremos ao plano da *conspiração*, onde poderemos entender a partilha narrativa como um "respirar junto" cuja intimidade irrepetível gera uma forma muito particular de confiança. (p. 3)

Reconhecida a relevância da escolha do gênero, que justifica igualmente a escolha d'A *epopeia de Gilgamesh*, o modo de aproximação inicial com *Hércules* constituiu-se a partir de critérios e estratégias que foram:

a) Procurei sistematizar uma pequena teogonia antes de vocalizar o núcleo narrativo específico à vida do herói, explicando sumariamente a origem de Zeus, “esposo” de Hera, que se enamora de Alcmena e tem com ela um filho, Hércules. Além disso, valorizei sua inventividade e força na medida em que, arditamente, deu fim à “perversidade” do pai Cronos. Ante a surpresa das crianças com o namoro “extraoficial”, fiz ver que, para consegui-lo, Zeus havia se feito passar por Anfitrião, o marido. A explicação foi bastante comentada.

b) Referi que Hércules, na Grécia, era chamado de Hércules, mas, na escrita e oralmente, usei o nome romano pelo qual as crianças já o conheciam, embora a autora tenha preferido a nomenclatura grega para os deuses – as quais eu tentei respeitar quando falava (Geia, Céu, Cronos, Reia etc.). No entanto, algumas vezes, usava Gaia ao invés de Geia, mas eles entendiam e até se divertiam porque eu segredava que tinha me equivocado, me tornando, de verdade, uma pessoa que pode errar e erra, por isso, muito mais próxima deles.

c) Li a versão do mito que fez Lucy Coats e a organizei numa sequência lógica temporal, que a autora não seguiu, incluindo na pequena teogonia o conteúdo do conto 10 – “O truque do cuco”, – através do qual as crianças conheceram o modo como o Deus não se deu por vencido e cumpriu a determinação feita por Hera, que não queria desposá-lo, de maneira astuta: “‘Oh, Zeus!’ – ela suspirou. ‘Apenas me deixe em paz e vá brincar com os seus raios. Eu só me casarei com você quando você se sentar no meu colo sem que eu perceba e isso não acontecerá nunca.’” (COATS, 2009, p. 33). Essa exigência o fez transformar-se num pequeno cuco abandonado a uma terrível tempestade, o qual foi por ela recolhido e aconchegado ao regaço, seguindo-se o desfecho esperado. Na sequência, introduzi o conto 37 – “O mais forte dos homens”, que explica a vida feliz de Hércules como pastor e sua hamartia, originada pelo fato de ter matado a esposa Mégara e os filhos ao ser enfeitiçado por Hera por uma “súbita loucura”. A punição, recebida do Oráculo de Delfos, foi ter de servir ao primo Euristeu por 10 anos.

d) Além disso, tive muito cuidado para que coincidissem a sequência lógica do texto com a sequência da apresentação que dele fiz às crianças. Por exemplo, no livro *O menino que caiu do céu*, o conto “A pele mágica” (“O leão da Nemeia”) é referido pelo narrador como sendo “a primeira das tarefas que Hércules teve de cumprir para o rei Euristeu” (COATS, 2009, p. 139). Na escolha de apresentação que a autora fez, entretanto, ele vem em sétima posição. Eu o apresentei em primeira. (APÊNDICE D). Na verdade, há um princípio de causalidade narrativa na minha alteração que, do ponto de vista do transcurso da narração mítica é irrelevante, levando-se em conta o caráter complexo<sup>95</sup> de sua gênese. Para nossa sociedade e para as crianças

---

<sup>95</sup> Cassirer (2009) nos ajuda a compreender essa complexidade quando argumenta que a “visão realista do mundo conta sempre, como firme substrato [...] com a realidade dada, a qual ela pressupõe estar em alguma construção definida, em uma estrutura determinada.” (p. 25) O estudioso demonstra que, para o pensamento mítico, “a

que nela vivem, entretanto, raciocinando como Marcuschi e aceitando o caráter sócio-histórico dos textos, faz muito sentido saber que, além de sua força descomunal, Hércules conquistou, ao matar o leão da Nemeia, artefatos com os quais, depois, vai conseguir realizar os demais trabalhos. Hércules esfolou o leão “usando as garras afiadas do próprio animal, fazendo com sua pele uma armadura na qual nada poderia penetrar. Ele transformou a cabeça em um capacete, que passou a usar sempre que se envolvia em uma batalha.” (COATS, 2009, p. 141). Outro dado importante, relativo à covardia de Euristeu, está colocado nesse conto, já que o rei, ao receber o animal morto que o herói jogava aos seus pés, sentiu muito medo, “ordenou que fosse feito um jarro de bronze e decidiu esconder-se nele caso Héracles trouxesse alguma fera assustadora como aquela para perto dele outra vez.” (COATS, 2009, p. 141). Em um gênero que sedimenta tão variadas experiências concomitantes – na medida em que traz uma sempre nova informação, sobre a qual também vou tendo muitas outras, numa espiral infundável – busquei demarcar e atualizar para os meus pequenos leitores duas correspondências simultâneas de “qualidades” ou “estados”: o medo, vinculado às ações de Euristeu, imagetivamente figurado em sua fragilidade física e na recorrência ao esconderijo do jarro que o protegia em vários episódios, e a coragem, relacionada à intrepidez de Hércules, sobre o qual não preciso fazer descrições. Muitas outras correspondências se concretizam entre essas, entretanto, minha posição de adulto que sabe /

---

articulação do mundo da realidade em coisas e em processos, em aspectos permanentes e transitórios, em objetos e em processamentos, não constitui a base para a formação da linguagem como um fato dado, mas é a própria linguagem que conduz a tais articulações e as desenvolve na sua própria esfera. Daí resulta, pois, que a linguagem não pode começar por uma fase de puros ‘conceitos nominais’, nem de puros ‘conceitos verbais’, porquanto é ela própria que produz a distinção entre ambos e provoca a grande ‘crise’ espiritual, em que o permanente se contrapõe ao transitório e o ser, ao devir. Assim, os conceitos linguísticos primitivos, desde que se admita a sua possibilidade, devem ser compreendidos como anteriores e não posteriores a esta separação, como se contivessem configurações de certo modo suspensas entre a esfera nominal e verbal, entre a expressão da coisa e do processo ou da atividade, num peculiar estado de indiferença”. (p. 26)

sente o irromper da imagem no momento de seu realce na leitura, preferiu deixá-las ao sabor da liberdade de cada criança.

e) Para ordenar a trama, embora tenha usado, nas fichas, os títulos dados pela autora a cada um dos trabalhos de Hércules, eu os substituía na fala por aqueles já familiares ao conhecimento de mundo do grupo. Desse modo, o episódio “A pele mágica” foi, por mim e pelas crianças, sempre denominado “O leão da Nemeia” modo como a ele se referem o texto literário de Monteiro Lobato e o seriado da televisão, assim como “O monstro do pântano”, referido como “A hidra de Lerna”, maneira como é sobejamente identificado;

f) Eu narrei a teogonia inicial e o conto “O truque do cuco”, sem extrair dessa prática os sentidos de uma vocalização. Ou seja, eu sabia a história de cor, conhecia o enredo, mas quis agregar à minha vocalização todas as participações advindas das crianças, que já sabiam muito sobre mitos e, principalmente, sobre o de *Hércules*. Nesse sentido, a preocupação pela reorganização sequencial do texto se justifica muito mais, na medida em que minha intenção não era a de demonstrar o meu *saber* sobre o texto, mas evidenciar meu desejo de *compartilhar* com as crianças aquilo que *nós* já sabíamos. A maior grandeza desse momento inicial foi o reforço de nossa aproximação.

g) Vocalizei de viva voz<sup>96</sup>, sem o objeto livro, o conto 37 “O mais forte dos homens” e o primeiro trabalho do semideus, “A pela mágica” (“O leão da Nemeia”). Na concretização dessas duas partes do mito, obtive refúgio teórico nos estudos de Zumthor (1993, 2005, 2007) e em sua defesa da resistência de uma *performance*<sup>97</sup> oral no escrito, além, evidentemente, de

---

<sup>96</sup> Cf. páginas 37, 67, 77 e 88 desse trabalho.

<sup>97</sup> Cf. páginas 35, 78, 80, 88 desse trabalho.

meu conhecimento prático sobre a contação de histórias para o público infantil. Ao trazer para a interpretação literária (poética) as percepções sensoriais do corpo vivo, Zumthor considera, principalmente, os efeitos da voz. É ela emanação de um corpo que ela representa de forma plena. Para ele, “certo número de realidades e de valores, assim revelados, aparecem identicamente envolvidos na prática da leitura literária” (ZUMTHOR, 2007, p. 27-28) lugar que ele reivindica para a noção de *performance*, como já argumentei.

h) Os outros 11 trabalhos de Hércules foram digitados, separadamente, em letra de forma caixa alta. A intenção evidente foi a de facilitar a decifração do código, já que eram crianças em processo inicial de alfabetização formal. Depois de impressos, cada um dos trabalhos foi colado em fichas de cartona grandes que foram plastificadas e levadas às crianças para que as pudessem manusear e *dizer*<sup>98</sup>. Essas fichas são conhecidas pelo grupo de pesquisa como *fichas poéticas*<sup>99</sup>. Na leitura para verificação e análise da transcrição do livro às fichas, trabalho delicado e meticuloso de Ana Luísa, realizei a substituição da notação do discurso direto dos personagens, realizada através de aspas pela autora, por travessão, que costuma ser o modo mais evidente de caracterizar o discurso direto nesses momentos iniciais de alfabetização. No texto de Coats, em “A pele mágica”, por exemplo, lemos (em letra de forma caixa baixa): “Ugh!’ guinchou Euristeu, correndo para trás de uma cortina. ‘Leve isso embora.’ Então Héracles [...]” (COATS, 2009, p. 141). Além de alterar a forma da letra

---

<sup>98</sup> A concepção de dizer é aquela já referida nas páginas 35, 37, 73, 81, 86, 96 e 97 da Abertura e do primeiro capítulo. Deixarei mais claro o sentido do conceito ainda na sequência do atual.

<sup>99</sup> Pela amplitude e relevância do trabalho com as *fichas poéticas*, na continuidade do texto, dedicarei espaço a descrevê-las.

empregada, como posso demonstrar na citação abaixo, dei mais evidência ao discurso direto, separando- o do discurso do narrador:

[...]  
 O POVO DE TIRINTO FICOU SEM FÔLEGO AO VER O LEÃO PENDURADO EM VOLTA DO PESCOÇO DE HÉRCULES. ELE CAMINHOU DIRETAMENTE PARA DENTRO DA SALA DO TRONO E JOGOU O ANIMAL MORTO AOS PÉS DE EURISTEU.  
 - UGH! - GUINCHOU EURISTEU, CORRENDO PARA TRÁS DE UMA CORTINA - LEVE ISSO EMBORA.  
 ENTÃO HÉRCULES O LEVOU [...] (APÊNDICE E)

Contudo, foram essas as únicas adaptações [a troca do nome de Hércules para Hércules, o uso da letra de forma caixa alta e, finalmente, a marcação gráfica e espacial do discurso direto], nenhum outro sacrifício ao texto foi realizado, pois optei por mantê-lo integral, sem alterar vocábulos desconhecidos ou realizar outras simplificações muito usuais em textos dedicados a crianças. (APÊNDICE E).

A “ficha poética”, aludida anteriormente, concretiza, já há alguns anos, a ideia, surgida durante a realização da pesquisa *Experiência poética e aprendizagem na infância*,<sup>100</sup> de dar maior visibilidade à palavra, ao traço e à mancha em situações de pesquisa com crianças. Elas envolvem um texto escrito, geralmente poema ou conto, ampliado e colado, junto com uma imagem, em um suporte grande, como um cartaz. Esse material é, então, plastificado com fita ou papel adesivo para aumentar sua durabilidade.

Em relação à visualidade, a intenção é a de, através das fichas, alcançar a divergência (RODARI, 1982) – já referida – em relação aos sentidos explícitos da linguagem verbal, ampliando a imaginação e incitando deliberadamente uma aproximação com o universo simbólico, pela profusão de imagens abundantes, “de modo algum subordinadas às outras linguagens

<sup>100</sup> A pesquisa, coordenada pela professora Sandra Richter e por mim, dos Departamentos de Educação e Letras da UNISC, respectivamente, realizou a primeira aproximação formal entre duas áreas de formação, Pedagogia e Letras, com a temática da infância na perspectiva da imaginação material em Bachelard. Cf. nota 26.

ou formas de expressão, nem exclusivas de qualquer ‘idade das imagens’.” (DUBORGEL, [19--?], p. 300). (APÊNDICE F).

A ficha apresenta o texto escrito e a imagem em um suporte diferenciado, abre as páginas dos livros, tornando a experiência de ler poética, por isso material, no sentido que lhe dá Bachelard. Elas já foram apresentadas a alguns grupos de crianças da Educação Infantil apenas com imagens em momentos que se lançavam no traçado do desenho ou na mancha da tinta. (APÊNDICE G). Quando foram pensadas e produzidas pela primeira vez, a dimensão de sua utilização era muito singela, simplesmente a de disponibilizar um material de letramento diferenciado, influenciando a seleção através do recurso à beleza, geralmente muito distante do tipo de livro “literário” que tínhamos à mão nas escolas, ou espaços educativos em que pesquisávamos.

Hoje, para além daquela intenção, que ainda se mantém atual, percebo que a dimensão aberta pelas fichas do ponto de vista da leitura do gênero literário é muito significativa, pois elas possibilitam a materialização do *dizer*, elas são um convite a ele<sup>101</sup>. Com as crianças na escola, pela primeira vez, usei, na apresentação do mito de *Hércules*, fichas exclusivamente com textos: cada um dos doze trabalhos de Hércules e essa experiência me auxiliou a encontrar a validade do *dizer*.

Elie Bajard se refere ao *dizer* como um processo que se diferencia da simples leitura oral, ou leitura em voz alta. Na medida em que toda “a história da leitura no ocidente se confunde com a prática oral de textos” (BAJARD, 2001, p. 11), o linguista é enfático em afirmar que “a prática oral do

---

<sup>101</sup> Desde setembro de 2010, estou coordenadora da área de Letras Português do PIBID/Unisc (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – CAPES). Tenho 25 bolsistas, atuando em 10 escolas da região de Santa Cruz do Sul, sob minha coordenação. A experiência com as fichas tem sido muito interessante e revigorante: diante delas, a maioria das crianças tem maior disposição para entregar-se à leitura e os bolsistas, futuros docentes, percebem a necessidade que crianças e jovens têm de materializar a leitura através de algum recurso: este se apresenta bastante promissor.

texto é um ponto nevrálgico no conjunto das pesquisas e das práticas pedagógicas [mas] o lugar que lhe reservam os defensores de diferentes abordagens é, todavia, insuficiente.” (BAJARD, 2001, p. 12-13).

Na intenção de discutir o problema, Bajard afirma que a oralização, ou passagem à boca do texto, já teve diversas funções ao longo do tempo. Em todas elas, efetivamente, uma concepção de leitura, de escrita e de método de alfabetização permeava a prática. Não intenciono resenhar integralmente os argumentos do autor, a leitura de sua obra convém mais a isso. Vou referir apenas alguns nós desse novelo, com o intuito de retornar, em breves parágrafos, sete para ser mais explícita, às crianças encontrando *Hércules* através do meu corpo voz.

Diz o autor que, num primeiro momento, até o século V, nas experiências de leitura há necessidade de uma “ruminação” oral do texto para acessar a compreensão. Ao lembrar os argumentos usados no primeiro capítulo de meu estudo, percebo relação do contexto referido por Bajard com as mudanças que as formas escriturais foram impondo às formas orais a partir do advento da escola. No momento da concepção de compreensão enquanto ruminação, no período em que ela se vai estabelecendo, lentamente é verdade, é possível reconhecer a presença de uma *oralidade mista*, como argumentei anteriormente a partir das concepções de Zumthor (1993).

Bajard vai demonstrar que, na continuidade, a leitura que ruma para decifrar os sentidos dos textos, ou seja, para compreendê-los, assumirá uma dimensão social importante, ler para o outro. Tal fato é muito razoável quando retomo, por exemplo, o contexto do Romantismo brasileiro, em que, numa população majoritária de analfabetos, a transmissão do conteúdo da leitura era mediada por um leitor. A sua função precípua não é apenas ler,

mas “proferir bem”, o que aparece como decorrência da compreensão. Professores e pessoas alfabetizadas dividem com outros, na escola e em salões, a partilha da leitura em voz alta.

O passo seguinte, momento da *oralidade secundária* se comparo com a argumentação de Zumthor (1993), será o do apagamento sistemático da voz e do nascimento da leitura silenciosa. Houve, como bem demonstra Bajard (2001, p. 40-41), várias querelas em torno da produtividade da leitura silenciosa, encarada por muitos como rápida, ineficaz e um possível obstáculo à compreensão. Entretanto, ela acabará se impondo, ainda que sem unanimidade:

A emissão vocal está hoje no centro do debate sobre a leitura, mas pode-se dizer que, da decifração à leitura expressiva, a compreensão sofreu uma reviravolta em relação à emissão sonora: se outrora era considerado imprescindível emitir som para entender, mais tarde passou a ser necessário entender para transmitir som. (BAJARD, 2001, p. 43).

A decifração acabou se tornando parasita e as práticas sonoras dos textos encaradas com desconfiança e até expulsas de algumas salas de aula, onde a “hegemonia da leitura silenciosa passa a substituir a antiga hegemonia da ‘leitura em voz alta’.” (BAJARD, 2001, p. 45 – grifos do autor). Atualmente, entretanto, diferentes abordagens reivindicam aquilo que Zumthor (2007) chamou de *revanche da voz*. Elie Bajard diz que

a história da ‘leitura em voz alta’ é a história de um deslocamento. A ênfase, antes colocada no encontro com o texto, se desloca para o encontro entre as pessoas envolvidas na comunicação. O foco não reside mais na apropriação do texto; ele passa a se situar na singularidade de uma comunicação espacial entre uma pessoa que dá a voz a um texto e outra que, ao escutá-lo, o enxerga. (BAJARD, 2001, p. 53).

Para Elie Bajard importa desfazer uma confusão terminológica em relação às palavras que cercam o universo pedagógico e de pesquisa da e sobre a alfabetização. Às vezes, *ler* designa atividades distintas – como a *proferição* ou o *acompanhamento silencioso* do texto; em outras situações,

palavras diferenciadas – como *decifrar*, *oralizar*, *ler* – designam a mesma atividade. Para mim, suas sistematizações contribuíram para diferenciar a prática da leitura oral da prática do *dizer*. Enquanto a primeira pode ser confundida com a mera decodificação de grafemas, a segunda exige que o indivíduo, para poder *dizer*, tenha se engajado em um processo de compreensão, para o qual necessita contrastar seu conhecimento de mundo com as informações expostas pelo autor e ser capaz de construir um sentido – uma interpretação – para o que foi lido. Desse modo, a realização da prática de leitura será fundamental, pois consiste em uma atividade silenciosa, individual e invisível, que permite a construção de sentidos a partir de significantes gráficos e que só pode ser avaliada por seus efeitos. O *dizer*, então, não se define como uma modalidade de leitura. É, sim, uma das três vias de acesso à escrita: ler, escrever e *dizer*.

Regressando à vocalização na sala do 2º ano, eu narrei a pequena teogonia, o conto introdutório “O truque do cuco” e o conto “O mais forte dos homens”. Não foi uma leitura “em voz alta”, nem um *dizer*. Eu não me apoiava na sequência do texto, embora tenha levado o livro e o feito circular como instância de letramento (além dos dois tomos da obra de Monteiro Lobato que tratam do mesmo mito). Não foi, igualmente, uma fala escolar. Eu conhecia muito bem o assunto, sabia o que ia contar, sabia o enredo, não necessariamente de cor, mas em detalhes que se ligavam à estrutura estabelecida a partir da minha leitura silenciosa e, o que acho mais importante, distinguia o protagonismo infantil. Sabia que as crianças conheciam bastante sobre o assunto e queria sua colaboração.

Talvez eu possa chamar a prática de uma “roda de conversa” em que nos escutávamos reciprocamente. Talvez eu possa confirmar que, distante da forma escolar, nos colocávamos em roda, na roda, em círculo poético,

onde a possibilidade da fala não só supõe, mas exige uma escuta do outro, embora, infelizmente não tenha conseguido realizar, nessa primeira contação, a configuração material da roda em virtude do espaço e do tempo que tinha à minha disposição. Após a experiência, que foi muito intensa, ao observar os cadernos da pesquisa<sup>102</sup>, encontrei várias realizações especiais. Selecionei as quatro seguintes para, depois de uma pequena contextualização, realizar sobre elas algumas considerações:

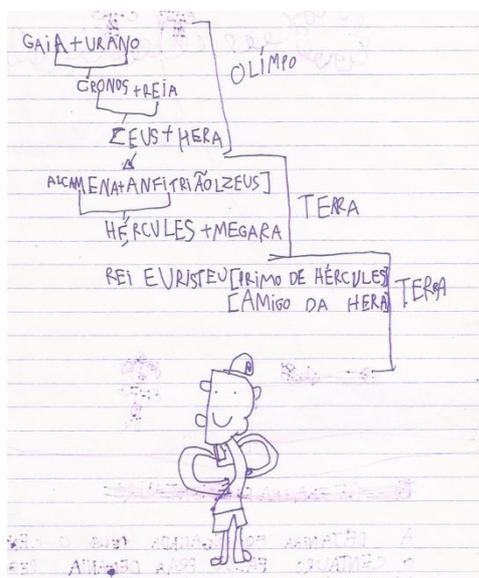


Imagem 7: **Nossa teogonia**  
Sumário do Universo em nós (Maurício)

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b).

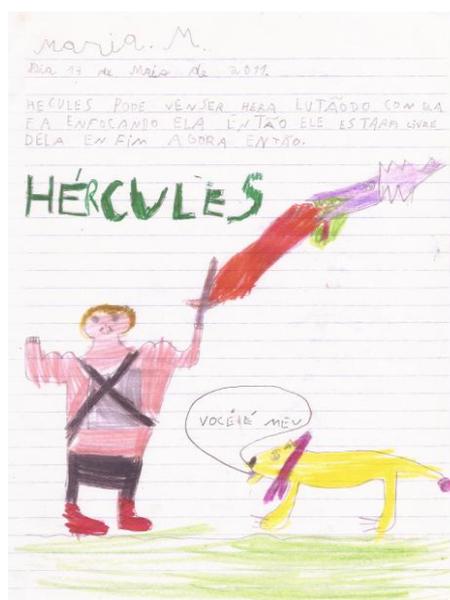


Imagem 8: **Enfim agora então!**  
A Hera já era (Maria)

<sup>102</sup> Cf p. 129, em que faço referência à constituição dessa ferramenta de registro para as crianças.



Imagem 9: **Hércules é tão mais tão forte**  
O bebê que queríamos ser (Vinícius)

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b).

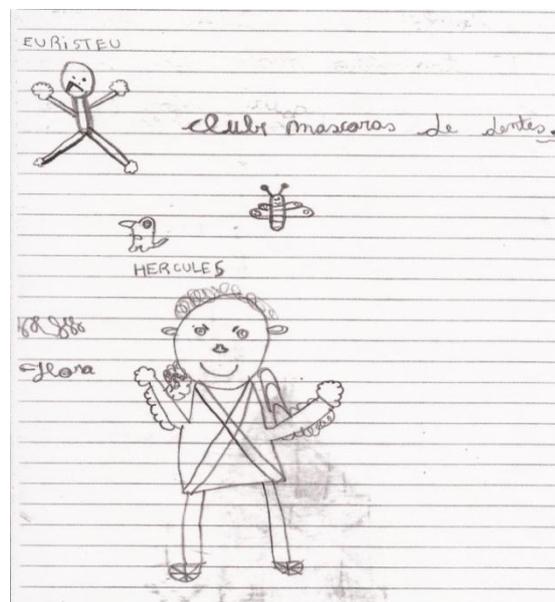


Imagem 10: **Euristeu, o homem palito**  
Todo o bem que houver nessa vida (Vinícius)

Esse primeiro momento, como já referi, não foi uma vocalização integral, pois minha *performance* estava diminuída no intuito de tornar a leitura o mais partilhada possível, inclusive com a presença da linguagem de evocação (MORAIS, 2013), com a particularidade de que muitas dessas criações já liam ativamente. Uma rápida análise, contudo, já aponta algumas singularidades pedagógicas. Antes, convém referir que o caderno da pesquisa, infelizmente, não se solidificou como um caderno de uso regular das crianças. A distância entre cada uma das minhas contações configurou, para as crianças, duas “instâncias” educativas bem demarcadas. O caderno escolar, de uso diário e de tema, e o caderno da pesquisa, que era complicado “recolher”, pois, quando eu ia embora, ou quando terminava o encontro das *Oficinas Literárias* e retornávamos à situação de aula normal, eles ainda queriam escrever ou anotar algo relacionado à situação vivida.

É evidente que o fato de não termos conseguido seguir um planejamento comum contribuiu para essa percepção por parte do grupo. Mas, para além da separação dos planejamentos, tive dois acidentes pessoais de trânsito (a vida cotidiana!) entre uma situação e outra de vocalização, o que me obrigou a faltar alguns dias. Na minha ausência, Ana Luísa continuou comparecendo aos encontros, mas houve uma diminuição da força de comunhão que já tínhamos conseguido. Eu soube atenuá-la, como mostrarei, o que não significa que não tenha ocorrido.

Outra questão vincula-se ao fato de que alguns cadernos da pesquisa (o de várias crianças teve esse destino), não retornaram mais de casa. Havia, inclusive, comentários sobre as coisas legais que faziam no caderno, que ficou reservado para espaço lúdico por excelência, embora eu pudesse escrever um estudo (outro!) sobre o uso equívoco que o termo assume na forma escolar. (RICHTER; FRONCKOWIAK, 2011). Ao caderno da pesquisa foi reservado o lugar do imaginário descolonizado, tão descolonizado que fugiu, inclusive, do ambiente da pesquisa que ocorria na escola. Muito provavelmente isso dá indício da liberação de uma interdição!

Nas imagens do caderno apresentadas, Maurício transcreve esquematicamente a teogonia. Foi a única criança entre as 18 a fazê-lo. No acompanhamento ao grupo, foi possível perceber o interesse desse menino por situações que envolviam a capacidade de condensar informações e extrair sínteses. Uma experiência de contação de histórias pode, efetivamente, nos mostrar muito sobre os ouvintes e contribuir para aproximá-los de modos instigantes de conhecer. Maurício, ao que parece, materializou o seu.<sup>103</sup>

---

<sup>103</sup> Maurício apresentou essa característica em nosso convívio: a necessidade absoluta de organizar e sistematizar aquilo que compreendia. Infelizmente, não tenho como comentar todas as situações. Mas, no Quartinho dos Fundos, espaço que constituímos no Memorial da Unisc, ele se empenhou em transferir para o quadro uma demarcação de como o som

Maria e Vinícius, em suas criações, demarcaram perfeitamente o lugar das correspondências a que aludi. Ficam nítidas, nos dois desenhos, a fortaleza de Hércules e a fraqueza de Euristeu. Na escrita de Maria encontro:

Hércules pode vencer Hera lutando com ela e a enforcando ela. Então ele estará livre dela, *enfim agora então*. (FRONCKOWIAK, 2011b – grifos meus).

Obviamente, a menina já sabe que Hércules esganou o leão da Nemeia, entretanto, pelo uso de três advérbios em sequência (enfim, agora, então) ela deixa entrever, na escrita, o fato de que, unindo o epílogo do episódio das cobras enviadas por Hera (que eu contei em “O mais forte dos homens”) com o seu conhecimento prévio, ela não só reviveu o enredo como incluiu linguisticamente uma possibilidade de solução para as maldades da deusa, que eu assim traduzo: “Finalmente (enfim), neste momento/no dia de hoje (agora) e nessa situação da contação de histórias/nesse caso (então), Hércules pode vencer Hera lutando com ela e a enforcando”. Essa conclusão-imagem não me parece simples, se penso, a partir de minha existência adulta, o quanto o maravilhoso pode nos dar a chance de produzir outras narrativas para o transcurso inevitável da vida.

Vinícius, na mesma pauta, desenha Hércules bebê estrangulando as cobras, enviadas por Hera, e escreve:

O Hércules é *tão mais tão forte* que ele destrói uma parede com um dedinho. (FRONCKOWIAK, 2011b – grifos meus).

Logo abaixo, Hércules enfrenta o leão, franca evidência do conhecimento de mundo do menino. Na página seguinte, contrapõe a fraqueza de Euristeu, imagem de um homem palito, à grandeza de Hércules (sugerida pela sobreposição de músculos em três camadas, assim descomunais). É

---

deveria ser realizado por eles nos *batuques* que faziam nas caixas acarpetadas enquanto acompanhavam o *Tim, Tim* (canção popular que cantávamos e à qual eu incluí um gestual específico). Ele registrou, explicando, que devíamos passar de forte a fraco a médio etc. Coloquei as imagens que se referem a esse episódio como apêndice. (APÊNDICE H).

relevante notar que o Hércules da primeira página, estrangulando as cobras, não é um homem palito, mas o herói bebê, pequeno na sua representação imagética, mas com a faixa que já o identifica como herói (ou rei).

Do ponto de vista da relação entre a minha voz e a escrita das crianças, hipótese da pesquisa, parece que eu estava chegando a um bom termo, encontrando o que julgava que poderia encontrar. Ao rever os vídeos, é nítida a ênfase oral à superioridade máscula de Hércules enunciada por mim através de expressões como: “[...] ele era tão forte, mas tão forte [...]”. Tanto os desenhos, quanto a escrita aludiam diretamente a isso.

Chegamos ao dia 10 de junho, outro momento da *Oficina literária*. Retomei com eles a teogonia e os dois primeiros contos. Para retomar o enredo, sugeri que me auxiliassem a contar à Nathália (que havia faltado no dia 13 de maio) tudo o que sabíamos. Com esse recurso, recuperei o elã da conspiração, sugerido por Girardello (2003) e que tínhamos perdido. Refiz, com a ajuda do grupo, todo o trajeto até o ponto da exigência do Oráculo de uma reparação para o herói. Propus, então, que eu contaria o primeiro trabalho, o episódio “O leão da Nemeia”, e que eles, em seguida, leriam em duplas as fichas poéticas e, depois, cada dupla contaria o seu trabalho de Hércules para os colegas. Vocalizei, através de uma *performance* muito teatral,<sup>104</sup> a façanha de Hércules com o indomável leão.

Lucas, durante a contação, escrevia constantemente no caderno e demonstrava desatenção, ou pelo menos falta de interesse na sequência da narrativa. Agitava-se, levantava para apontar os lápis de cor, fazia

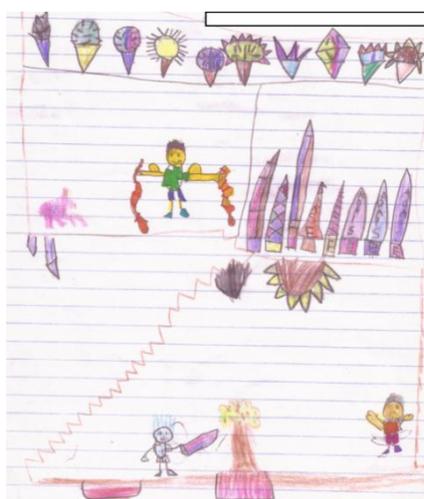
---

<sup>104</sup> É pertinente mencionar que a relação dos textos poéticos – da sua vocalidade – com o contexto teatral, ou das artes do corpo-voz, que marcou determinadamente a obra de Paul Zumthor, também foi reivindicada por Elie Bajard. Para este, a crítica literária, a partir do século XIX, acabou introduzindo desconfianças com o teatro, perceptíveis em textos oficiais sobre a leitura – no contexto francês evidentemente – e que são pouco fundamentadas, o que as torna, embora laicas, curiosamente semelhantes às críticas feitas pela Igreja ao universo teatral. Bajard vai demonstrar a produtividade de pensar o dizer na escola relacionado a alguns códigos da arte teatral com os quais o texto linguístico deve interagir: espaço-lugar; acessório-objeto; pessoa-personagem e, finalmente, jogo-identificação. (BAJARD, 2001).

comentários sobre o tamanho dos lápis etc. Eu – que costumo aceitar as ‘digressões’ e ‘apartes’ com tranquilidade por localizá-los no espaço da partilha – cheguei a pedir explicitamente que ele colaborasse comigo e que demonstrasse o valor de nossa amizade. Revendo o vídeo, algumas semanas depois, percebi que narrei a situação de Hércules, diante do leão, referindo que seu couro era “tão impermeável, tão duro, tão forte” que as flechas nem sequer o feriram. Por isso, Hércules pensa, eu disse, pensando por ele, como se ele eu fosse:

Ah, eu já sei, vou usar a minha clava! Vou pegar minha clava e vou usá-la!  
(FRONCKOWIAK, 2011b).

Comentei, na sequência, que enquanto viveu como pastor, Hércules tinha uma clava. Eles questionaram, alguns sabiam como era, outros não e eu desenhei no quadro uma clava simples. A impaciência de Lucas, só soube quando recolhi o caderno, talvez possa se chamar devaneio:



Imagens 11 e 12: **A maestra cega**

Menino, menino... pra onde meu corpo voz te levou? Heim?  
Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b).

Dez clavas, de vários tipos e feitios, detalhes e cores; oito espadas de modelos diferenciados; Hércules menino, já musculoso, esmagando duas

cobras com as mãos; o leão da Nemeia com quatro flechas vergadas no couro “tão impermeável” e a inclusão de outro ser inominado, com o qual Hércules adulto, mais robusto ainda, duela. Há, aqui, se penso na perspectiva linguística dos mecanismos acionados para a compreensão, um processo de ordem inferencial, pois várias informações do próprio texto, além de outras, advindas de conhecimentos pessoais ou não contidas nele, avançam para compor um sentido que não se restringe à paráfrase. (Marcuschi, 1999, p. 85). A questão, complexa nesse caso, é o fato de que o menino me mostrava isso através do desenho. Eu tinha conseguido ver? Eu tinha conseguido ouvir?

Após minha vocalização, o grupo se preparou para ler e contar os demais trabalhos do herói. Em duplas, os pequenos liam silenciosamente, depois em voz alta no interior de cada dupla, uns para os outros e se organizavam para contar. Realizaram esse procedimento ainda no dia 10 e iniciaram as apresentações nos dias 17 e 20 do mesmo mês. A partir desse momento, a disposição das classes começou a ser organizada em um grande círculo nas *Oficinas*, decisão que conferiu muito mais dinamicidade aos encontros do que o modo tradicional. Porém, do ponto de vista da forma escolar, considero que gerava muitos transtornos.

Minha proposta foi a de que os pequenos narrassem, sem se ater às palavras do papel, contando aos colegas o que tinham lido, incorporando, evidentemente, elementos não retirados apenas da leitura, mas advindos de outras instâncias de letramento, como os livros de Monteiro Lobato, e de leitura de mundo, como o seriado *O sítio do pica-pau amarelo* da TV e o filme *Hércules* da Disney<sup>105</sup>. Três repertórios, então, se potencializaram na experiência e, em vários momentos, eles duelavam em relação à verdade do

---

<sup>105</sup> É importante comentar que, neste encontro, eu não conhecia a montagem da animação da Walt Disney Pictures, de 1997, baseada no mito. Depois fiz questão de assistir para me aproximar das referências do grupo.

texto. Há um diálogo entre Maria e João Pedro através do qual tentam chegar a um consenso em relação ao número de cabeças da hidra. João Pedro afirma que são três (versão da Disney) e Maria, com muita ênfase, defende que são nove e “uma cabeça é imortal” (referindo-se à história lida e dita por ela na obra *O menino que caiu do céu*).

Em relação a essa prática, pude aprender que, embora as crianças tivessem compreendido cada trabalho, a proferição, para usar terminologia mais apropriada (BAJARD, 2001, p. 45,46 e 47), era ainda lenta e titubeante. Eu as incentivava, quando percebia a dificuldade prolongada em avançar numa mesma palavra, ou parágrafo. Eventualmente ajudava e cheguei a propor que deixassem a “leitura”, que apenas discutissem com os colegas suas impressões. Eles eram categóricos em afirmar que preferiam ler. A questão central, que eu só entendi refletindo sobre a pesquisa posteriormente, vincula-se à importância de ensaiar o *dizer*. No momento da proferição, as crianças não estavam preocupadas em serem compreendidas, mas em compreenderem o que liam, para além de saberem o enredo da história, que elas já sabiam. O exercício da oralidade as auxiliava.

Grotowsky (2007), para quem “a diversidade [da voz] é o sintoma da vida” (p. 139) associa sua potência à confiança. Ceder ao impulso orgânico da própria voz é um exercício de confiança que envolve conhecer seus bloqueios respiratórios, estar à escuta de si mesmo, sem medo de “perder” a voz. A voz só é problema quando queremos controlá-la e, fora questões fisiológicas mais graves, a voz é somente o jeito de usá-la. O controle, o rigor do autocontrole, significa, para Grotowsky, um sério obstáculo para o impulso da voz.

As posições levantadas por ele, embora específicas para o trabalho do ator sobre si mesmo, confirmam a direção, alegada por Bajard (2001), de um

elo entre a percepção da própria voz e o início do processo de aquisição da escrita na criança. Grotowsky explica que, seguidas vezes, o desejo de articular bem, de ser ouvido, conduz o indivíduo à atitude de “cérebro em cima do nada” (143). A energia física se prende apenas à cabeça e bloqueia os impulsos do corpo. Em vez de usar o corpo inteiro, “submete à tensão o seu instrumento vocal”. As pessoas comuns, por exemplo, “os camponeses não têm problemas: eles cantam em ação.” (GROTOWSKY, 2007, p. 144).

Grotowsky não está falando de *dizer*, mas, é certo, de um texto que, depois de lido, passa à boca em *viva voz*, como nas situações teatrais. Embora na vivência com as crianças houvesse certa apreensão no ar em virtude, principalmente, de eu ter selecionado textos longos e integrais, as crianças não estavam tensas. Havia confiança entre nós e elas entregavam-se àquela leitura que, em silêncio, eu conseguia garantir.

O ânimo em experimentar esse silêncio, que está posto independentemente de minha cognição aceitá-lo, proporcionou outro encontro primordial. Nathália e Cassiano estavam “ensaiando” um *dizer* e *liam* em voz alta o conto “As penas de bronze” para os colegas. Eles *liam* numa parceria encantadora. Inicialmente, cada um proferia um parágrafo, depois, como Nathália travasse seguidamente, Cassiano a acompanhava com os olhos e soprava baixinho toda vez que percebia que ela precisava de ajuda. No encontro anterior, eu tinha recolhido os cadernos e feito algumas anotações sobre os desenhos, procurando a minha hipótese sobre a relação entre a voz e a escrita. De modo sucinto, depois de analisá-los, escrevi: “Cassiano: desenhos aleatórios sem relação com Hércules (desenhou seu eterno menino de boné) [...]”, como posso demonstrar:

laia: escrita inventiva (Hércules e a Múmia). Urou o caderno para desenho e escrita  
aleatórios. Em 1/11 Em 8/11 Escreveu e desenhou os trabalhos que mais gostou (1º Beija-Némeia)  
& Beijo de Fogo (10º). "Atualmente" aquela que ela contou com o auxílio da Ana.  
Cassiano Desenho aleatório sem relação com Hércules (desenhou seu 'eterno' menino  
de boné). Em 3/10 Escrita inventiva sobre 'O Amor' (casamento de Hércules e Dejanira  
com final feliz)

**Imagem 13: A maestra surda e cega**

Ângela não reconhece Euristeu, que ela nunca viu pelos olhos de Cassiano  
Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b).

Cassiano desenhava com muita desenvoltura um menino de boné que, eventualmente, andava de skate. Ao olhar o caderno, reencontrei a forma familiar e interpretei com tranquilidade. Contudo, ao *dizer* para o grupo a passagem em que Euristeu exige receber as penas de bronze dos pássaros para fazer uma coroa, Cassiano disse: “Eu desenhei”. No momento, eu elogiei didaticamente: “Ah, que legal!”. Mas ele insistia e mostrava o caderno. Estávamos no grande círculo e ele repetiu três vezes, levantando o caderno da pesquisa na última: “Eu desenhei aqui ó!” Mais tarde, ao redescobrir Cassiano em seu caderno, surpresa e encantada, vi seu eterno menino de boné. Ele, agora, era Euristeu e tinha uma coroa feita com as penas de bronze saídas da história de Hércules. Na parte inferior da folha, um Hércules (de boné) recolhia as penas de bronze do pântano. Compreendi que ele compreendera a história, que ele a tinha *lido* e, no momento da proferição, mostrava que estava em busca de um *dizer* que configuraria, em seguida, uma *escrita*, iniciada através do desenho. Eu tinha conseguido escutar? E ver?



Imagem 14: **Hércules de boné**

Hércules não foi feito à minha imagem e semelhança

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b).

O fim da vida de Hércules, que eu vocalizei de modo bastante intenso, não era conhecido das crianças. Elas ficaram impressionadas com a túnica envenenada pelo sangue de Nesso, o centauro mau. Juliana escreveu no caderno da pesquisa:

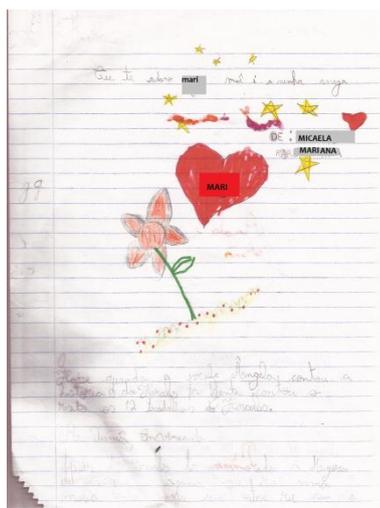


Imagem 15: **Nós contamos os 12 trabalhos**

O que eu faço eu sei que fiz

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b).

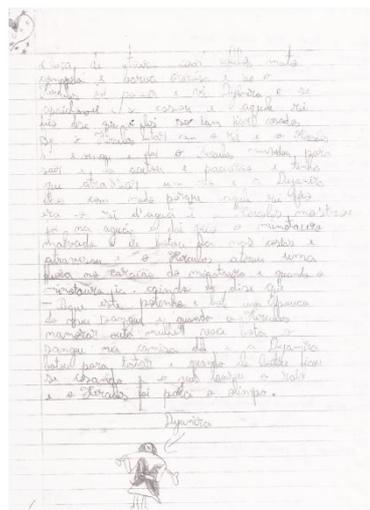


Imagem 16: **Dejanira**

Hércules convida Dejanira para sair

Na primeira folha, Juliana refere-se ao momento em que iniciamos nossos “trabalhos de Hércules” e salienta que eles contaram “o resto”. Há desenhos e brincadeiras feitos pela amiga Rafaela, pois elas gostavam de “fazer de conta” que uma era a professora da outra. Mas a isso, infelizmente, como a tantas outras peculiaridades, não poderei aludir. Na página, muito clarinha em virtude da escrita à lápis, lemos, na sequência à referência já comentada e que eu reproduzo por escrito:

Hoje quando a profe Ângela contou a história do Hercules a gente contou o resto os 12 trabalhos do Hercules. (FRONCKOWIAK, 2011c),

o início de um novo texto, que foi continuado na página seguinte do caderno, igualmente reproduzida acima. Nelas, além do desenho de Dejanira, com uma túnica grega, lemos:

A tunica envenenada

Depois do Hercules ter namorado a Megara ele namorou a Dejanira que era uma moça bonita soque tem outro rei com a cabeça de touro com cabelos muito compridos e barba ororósa e que o Hercules foi passear e viu Dejanira e se apaixonou e se casou e aquele rei feio disse que eles so iam ficar casados se o Hercules lutar com o rei e o Hercules lutou e venceu e daí o Hercules convidou para sair e ela aceitou e paccarão e tinha que atravessar um rio e a Dejanira ficou com medo porque aquele rei feio era o rei d’aguá e o Hercoles mostrou foi na aguá e daí veio o minotauro malvado e ele botou ela nas costas e atravesou e o Hercules atirou uma flexa no coração do minotauro quando o minotauro ia caindo ele disse que

– Pegue este potinho e bote um pouco do meu sangue quando o Hercules namorar outa mulher você bota o sangue na camisa dele e a Dejanira botou para testar e quando ele botou ficou se cosando e o zeus lançou o raio e o Hercules foi para o olimpo. (FRONCKOWIAK, 2011c),

A qualidade e a complexidade da escrita de Juliana, farta de conhecimento de mundo da menina, não deixa dúvida de que o episódio a havia impressionado. Mas, de certo modo, todas as crianças me pareceram bastante recompensadas e felizes porque

Zeus mandou um raio resplandecente e Hércules subiu para o Olimpo em um jato ofuscante de trovões e chamas. Ali Hércules livrou-se da sua pele mortal, e os deuses lhe deram as boas-vindas, com sete dias de festanças

e risos para o mais bravo herói jamais conhecido nos céus ou na terra. (COATS, 2009, p. 161-162).

Chegamos, assim, ao fim dessa “odisseia”. Muitas perguntas, naquele momento, se somavam àquela hipótese primeira. Eu as ouvia no silêncio de mim e as mantive presentes enquanto dava sequência aos encontros. Contudo, o que eu tinha agora como uma certeza na *carne*, era o fato de que eu – meu corpo voz – realizava algo com aquelas crianças. Nós estávamos realmente muito implicados.

Em relação à aproximação com *A epopeia de Gilgamesh*, o primeiro volume foi *dito* com o objeto livro, as crianças em roda. Logo após ter realizado meu *dizer*, fiz circular pelo grupo dois exemplares da obra, para que pudessem apreciar as ilustrações. Muitos episódios interessantes estão relacionados a essa experiência de mediação, principalmente a força do *dizer* que vem da passagem:

Gilgamesh era parte deus e parte homem. Ele parecia humano, mas não sabia o que era ser humano. (ZEMAN, 1996, v.1).

Ser humano é diferente de carregar uma humanidade. As crianças percebiam a diferença e a traduziam em expressões e comentários que vinculavam Gilgamesh ao protótipo da maldade, da arrogância e da insensibilidade<sup>106</sup>. Os dois últimos volumes da trilogia, eu os apresentei na sala do turno integral. As crianças assistiram através do multimídia a projeção do livro, modo que encontrei para compartilhar as imagens entre todos e evitar a aglutinação em torno do livro, pois, agora, eles já conheciam o primeiro tomo e estavam muito curiosos em relação aos demais. Comprei pirulitos e partimos em viagem, pois, além da história, Ludmila Zeman nos

---

<sup>106</sup> Nas páginas seguintes, haverá exemplos de escrita das crianças que corroboram a maneira como percebi suas compreensões acerca de Gilgamesh.

encantava e a cada nova imagem projetada os comentários eram muito enriquecedores.

Não vou relatar a experiência pormenorizada. Para efeito do meu estudo, porém, julgo oportuno mencionar que, sempre, minha concepção de “leitura” ultrapassava a da palavra escrita. Em diferentes momentos, eles interrompiam meu *dizer* para interpolar comentários, que eram bem-vindos e incorporados à contação. Assim, antes de iniciar o *dizer*, conversamos longamente sobre a origem do texto, encontrado na região da Mesopotâmia, em tábuas de argila; sobre a época em que foi escrito; se era “baseado em fatos reais ou não” (pergunta de Laia); se Gilgamesh era “tão grande quanto a sua imagem no livro” (questão levantada por Juliana); se a história era do tempo dos dinossauros (indagação de Gabriel Moreira); se era mais velha do que a Bíblia; se conhecíamos o autor, entre outras contribuições. Gilgamesh era parte homem e parte Deus e, para a muralha ficar “cada vez mais alta e mais alta e mais alta” eu *disse*, mandou

que os homens deixassem seus trabalhos e suas famílias para trabalharem na construção. Fez com que as mulheres trouxessem a comida. **As crianças foram afastadas** para que **ninguém** perdesse tempo **brincando** com elas. (ZEMAN, 1996, v.1 – grifos meus –).

As partes grifadas correspondem àquelas que eu *disse* como um adulto que *sabe* o valor da parceria na brincadeira com crianças. As informações excitaram os ânimos, perguntaram se ninguém mais cuidava das crianças. Em virtude disso, encorajei-os a perceber a complexidade da construção da muralha, indagando sem esperar resposta:

– Vocês acham que alguém contava histórias para as crianças? (FRONCKOWIAK, 2011b).

A “pergunta” não obteve resposta. Eu podia imaginar o que eles estavam *sentindo*; pois, no devaneio “nosso ser passado imagina reviver.”

(BACHELARD, 1988, p. 99). Na continuidade do encontro, essa contação gerou uma produção de textos escrita, solicitada em parceria com a professora Betina. Na observação atenta do material, é possível, novamente, notar a influência de minha vocalização sobre a escrita. Os aspectos que mais chamam a atenção são um conjunto de textos que reproduzem principalmente efeitos enfáticos da minha voz (seja através da repetição de advérbios e/ou da duplicação de letras no intuito de fazer ecoar a intensidade da duração do som):

CONJUNTO 1 (grifos meus)

Gabriel Moreira: (APÊNDICE I)

ERA UMA VEZ UM HOMEM **MUITORICO** ELE SÓ NÃO TINHA AMIGOS ELE VICOU **TÃO TÃO** BRABO ELE MANDOU QUE VOI CONSTRUIDA UMA MURALHA [...]

João Pedro: (APÊNDICE J)

MUITO TEMPO ATRAS TINHA UM REI **MUITO MAU** E ELE FOI CONVOCADO PARA SER REI DE URUK MAS ELE ERA **MUITO MAU** E MANDOU CONSTRUIR UMA MURALHA QUE NÃO IA PARAR **NUUUUMCA** [...];

outro conjunto, cujos textos referem de modo mais evidente a indignação com a situação de abandono imputada às crianças em Uruk, aparecendo, em alguns, também o caráter enfático, como segue:

CONJUNTO 2 (grifos meus)

Guilherme: (APÊNDICE K)

A MUINTO TENPO NA CIDADE UROC O REI E **MUITO FEIO** E ELE MAUTRATAVA AS PESOUAS OS OMEIS TRBALHAVA E AS MULHERES FAZIÃO A COMIDA E **AS CRIANÇAS NÃO FAZIÃO NADA** [...]

Maurício: (APÊNDICE L)

A MUITO TEMPO ATRAS TINHA UM REI CHMADO GILGAMESH O REI ORDENOU QUE **OS PAIS DEIXASSE OS FILHOS** E CONSTRUIR UMA MURALIA [...]

Cassiano: (APÊNDICE M)

A MUITO TEMPO TINHA UM REI QUE ERA **MUITO MAUDOSO** PORQUE **NIGEM CUIDAVA DAS CRIANÇAS** PORQUE OS OMENS ESTAVÃO TRABALHANDO NA MURALHA E AS MULHERES ESTAVÃO CUSINHANDO [...]

As crianças puderam desenhar também lindos painéis sobre a obra. Infelizmente, Ana estava apresentando trabalhos em um evento e eu não consegui me envolver na documentação. Os painéis, expostos no saguão lateral da escola (os quais eu pretendia fotografar no dia seguinte), foram arrancados durante a noite por um temporal tocado pelo vento. Como amante de poesia, gosto de magicar que o vento e a chuva levaram embora um tempo que passou, lavaram uma Ângela que nunca mais poderá se banhar no mesmo rio. Eu ainda nem sabia que era outra.

A escola, gentilmente, me chamou para conversar e decidir se poderíamos encerrar a parceria na sala de aula. Na ocasião, fiquei apreensiva. Parecia, olhando distraidamente, que eu não tinha feito nada. O que, *realmente*, eu tinha feito? A ideia desse *real*, dessa noção perversa açoitando minha percepção fez toda a diferença. Lembrei, um pouco antes da reunião com Betina e com a coordenação, de duas passagens de textos muito caras a mim e ao meu grupo de pesquisa na Unisc.

Na primeira, Paul Valéry, durante o discurso da aula inaugural que o empossava professor do curso de Poética, no Collège de France, afirma que sua perspectiva para tratar o tema era aquela que percebe a relevância de aguçar uma curiosidade, a tal ponto que “se atribua uma importância tão grande em segui-la, que sejamos levados a considerar com mais complacência, e até com maior paixão, *a ação que faz do que a coisa feita.*” (Valéry, 1999, p. 181 – grifos do autor).

Na segunda, Heinz von Foerster (1996), acerca dos conceitos de segunda ordem, aqueles que, do ponto de vista da lógica, podem ser aplicados a si mesmos e que, justamente por isso, geram uma profundidade semântica distinta (como compreender o compreender, aprender a

aprender etc.), demonstra concretamente no texto que “não vemos que não vemos”. Em seguida, nos conduz a ver que, ante a já clássica afirmação de que a linguagem é a representação do mundo, ao contrário, o real é uma imagem da linguagem. “A linguagem vem primeiro; o mundo é uma consequência dela.”(FOERSTER, 1996, p. 65). Como inventamos explicações somente para o que podemos ver, então, já que não vemos que não vemos (como ele demonstrou), inventamos explicações para o que acreditamos ver. Em seguida, o autor distingue inventar e descobrir: “Se alguém *inventa* algo, então é a linguagem o que cria o mundo; se em troca, alguém pensa que *descobriu* algo, a linguagem não é mais do que uma imagem, uma representação do mundo.” (FOERSTER, 1996, p. 66).

O que *realmente* eu não estava vendo? O que *realmente* eu estava escutando? Na reunião, a escola solicitava o espaço da sala de aula para outros projetos e, acolhedoramente, oferecia a possibilidade de eu seguir realizando encontros com as crianças no turno oposto, em algum momento do turno integral. Eu compreendia, mas via a proposta como redutora, pois nem todo o grupo de crianças do 2º ano frequentava o turno e eu teria de iniciar outro rito de passagem para a constituição de vínculos também com outras crianças, já que crianças de diferentes turmas compartilham o mesmo espaço no turno.

Contrapus à oferta a possibilidade de utilizar o espaço do Memorial da Unisc<sup>107</sup> em um dia apenas da semana, durante o período de aula, num projeto diferenciado que, por ocorrer noutro espaço talvez pudesse organizar um pouco melhor a Laia<sup>108</sup> que mora dentro de mim. Eu queria mais um tempo com esse grupo, um tempo em que pudesse construir uma

---

<sup>107</sup> O espaço Memorial será descrito no capítulo 3 desse estudo.

<sup>108</sup> Referência ao episódio da biblioteca ocorrido com a menina Laia. Cf. p. 125, 126 e 127.

narrativa mais convincente para mim mesma sobre o que acontecia quando, poeticamente, intervínhamos uns na vida dos outros através dos textos que uma adulta (eu) contava.

A escola recebeu bem a ideia e marcamos para o segundo semestre o início das *Oficinas*. Valéry me soprava ao ouvido que eu devia *considerar com mais complacência, e até com maior paixão, a ação que faz do que a coisa feita*. E eu amava o que minha ação fazia com os pequenos, o que nós inventávamos. Agora, refletindo sobre o processo da *ação*, julgo que foi nesse momento que eu soube que inventava, assim como disse Foerster, e não descobria, pois descobrir supõe uma realidade dada e única que está fora e não dentro de nós.

Voltei a Bachelard e percebi que eu estava oscilando entre dois mundos, às vezes racional, às vezes poética. Minha angústia estava centrada, de certo modo, ainda, na convicção de que havia mais *realidade* a ver. Era a existência em mim da crença de que “uma entidade ultrapassa seu dado imediato, ou para falar mais claramente, [era] a convicção de que se encontrará mais no real oculto do que no dado evidente” (BACHELARD, 2000, p. 33) que me perturbava.

A hipótese sobre a relação entre minha *vocalização* e a resposta positiva que as crianças dariam e deram *por escrito* era *evidência*, ou não era? Eu já tinha visto que a relação se estabelecia? Sim, as crianças marcavam a ênfase e a intencionalidade semântica da minha voz nas páginas dos cadernos. O que acontecia, então, que não me deixava feliz? Eu queria provas! E para que constituísse uma verdade científica bastaria aprofundar, checar e repetir o experimento. Melhor, talvez, fosse comparar dois grupos objeto, um que encontraria a *professora “poesia”* e outro para o qual *ela não*

*seria poética. Mas essa ela sou eu... Mas esse objeto eram eles e seriam outros eles... Mas*

as coisas não são mais do que letras! Que nos submetamos em seguida a um convencionalismo absoluto: todas essas claras relações não são senão sílabas que se associam de uma maneira estritamente abracadabrante! [...] Este súbito valor semântico é de essência totalitária; aparece com a frase acabada, não com a raiz. Assim, no momento em que a noção se apresenta como uma totalidade desempenha o papel de uma realidade. (BACHELARD, 2000, p. 33).

Retornando ao Bachelard anteriormente não compreendido<sup>109</sup> escutei (um escutar que agora era ver) os processos do meu método: estar atenta, estar desarmada, estar em silêncio diante do que o poético gerava em nós porque gerava em mim. Minha atenção, meu desarme, meu silêncio atuavam sobre as crianças, sobre suas escritas, sobre a constituição de suas poéticas e, portanto havia uma interferência *essencial* (de raiz) do método (que era o *eu poético*) e do objeto (que eram o *elas poético*), que me mobilizavam a retornar à ação e, assim, indefinidamente o *valor* desse instante nos mobilizava, porque compúnhamos em afinidade uns aos outros. E “a afinidade depende da comunhão. Entrar em composição é compor.” (BACHELARD, 2000, p. 139).

Foi quando compreendi que, para além de pesquisar crianças e suas relações com a leitura e a vocalidade de professores (inclusive a minha) e a ligação com textos poéticos eu queria ver como eu via, perceber como percebia, escutar como escutava. Então, o silêncio, que de modo inflexível permanecia sempre presente, fez todo o sentido. Não era o silêncio para o outro que eu buscava, mas o silêncio para mim, para minhas certezas, para minha impossibilidade de sentir, de acolher, de perceber, em virtude do tanto que insistia em sentir, acolher e perceber. “A coragem intelectual

---

<sup>109</sup> Cf. p. 99 desse trabalho.

consiste em manter vivo e ativo esse instante do conhecimento nascente, em fazer dele a fonte inexaurível de nossa intuição e desenhar, com a história subjetiva de nossos erros e equívocos, o modelo objetivo e uma vida melhor e mais clara.” (BACHELARD, 2007, p. 12).

A contrapelo, esse exercício de vivência, de experiência, de escrita me trouxe pouco sobre a educação, muito sobre mim mesma. Pouco sobre como as crianças podem fazer algo, muito sobre como estão dispostas a fazê-lo desde que cessem, ao menos um pouco, as adultas insistentes falas. De certo modo, percebi que a procura do silêncio, do que silenciava em mim, era um modo de preocupar-me pela educação enquanto uma experiência de “abrir-se à escuta do que realmente nos acontece, assim como abrir-se para a escuta do que verdadeiramente significa e como nos significa aquilo que nos acontece<sup>110</sup>”. (DOMINGO; FERRÉ, 2010 p. 32)

Por sugestão de Betina, tive um último encontro, na sala de aula, no dia 6 de agosto de 2011, com as crianças. Era início do segundo semestre e fiz a derradeira *Oficina Literária*. Conteí que passaríamos a nos ver só uma vez na semana, em outro espaço e pude notar o quanto Betina estava certa em sua percepção. Elas ficaram tristes, eu e Ana Luísa já tínhamos marcas naquele espaço e cortar vínculos – ou mudá-los – não é tarefa simples nem para uma criança. Brinquei com elas o livro *A árvore que dava sorvete* (CAPPARELLI, 1996). Foi divertido e escrevemos nossa primeira obra poética “Esquisitices dos 2º ano”, inspirada no poema “Esquisitices” do mesmo livro. O poema, que depois transformei em uma ficha poética e em livro<sup>111</sup>,

---

<sup>110</sup> Tradução minha.

<sup>111</sup> O livro *Esquisitices do 2º ano*, realizado a partir do poema “Esquisitices” (CAPPARELLI, 1996), foi entregue às crianças, juntamente com outros materiais, no dia 11 de novembro de 2011, em um encontro na escola para a devolução da pesquisa.

empolgou a todos, gerando alguns desenhos espontâneos no caderno que eu só fui encontrar depois:

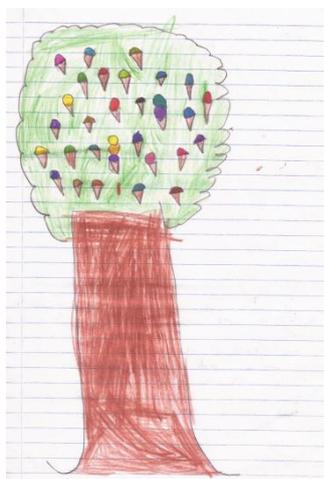


Imagem 17: **Lucas plantou uma árvore** Imagem 18: **Guilherme a sua também**  
Já plantaram uma árvore e ...  
Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b).



Imagem 19: **Ficha poética “Esquisitices do 2º ano”**  
... já escreveram um livro!  
Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b).

Busquei o Memorial sem querer provar mais nada. Agora, era importante avançar e mostrar que podia constituir um espaço em que o invisível existisse. James Hillman (2001), com a ousadia de um homem

experiente, insiste que nossa cultura “marginaliza os invisíveis. Se a filosofia de uma cultura não dá espaço suficiente para o outro, não dá crédito ao invisível, o outro precisa entrar em nosso sistema psíquico de forma distorcida.” (HILLMAN, 2001, p. 199). Aquelas crianças não foram uma distorção. As crianças não são uma distorção. A poesia não é uma distorção, pois o *fazer poético* também significa

estar atento ao que a prática tem a dizer [...] que ela também te mostra a ti mesmo enfrentando o caminho e submetendo-o a tua forma de vivê-lo, tuas reações diante dele; isto é, mostra o que o caminho faz contigo. (DOMINGO; FERRÉ, 2010, p. 28)<sup>112</sup>

Numa espiral, o tempo do imperfeito, o tempo da fábula (RODARI, 1982, p. 180) se fez perfeito entre nós, nos nós que constituíram nossas escutas: eu intervinha e, imediatamente, era invadida por uma intervenção. Realizar o ato *poiético* de uma ação pedagógica não é apenas intervir num espaço poeticamente, proporcionando ao outro as condições de realizar seu fazer, mas ser alterada pela contingência *destes atos*. Como oróboro poético, comi meu próprio rabo, pois agora sabia que não mudaria o mundo que as crianças viam e escutavam com os outros, nem aquele que elas liam e escreviam, mas era capaz de constituir com elas o mundo que nós víamos, escutávamos, líamos e escrevíamos juntos. Eu intervi? Sim, mas mais que tudo fui conquistada por nosso fazer e, mediadora de *nossas leituras*, convivi.

---

<sup>112</sup> Tradução minha.

# 3 ENSAIOS DE FUGA<sup>113</sup>

---

<sup>113</sup> Forma musical polifônica, na qual duas ou mais vozes se combinam no desenvolvimento de um tema conciso e de tonalidade claramente definida. O tema é geralmente acompanhado de um contrassujeito, que deve ser escrito em contraponto invertido, isto é, de tal maneira que possa ir sobre ou sob o tema. Considerada a mais elaborada composição em contraponto, as vozes apresentam o tema em constante superposição e perseguição. Cf. GLOSSÁRIO DA MÚSICA, 1984, p. 5.



### 3.1 experimentando a experiência (presto)<sup>114</sup>

Neste capítulo, minha intenção é a de mostrar, dar a ver, através da descrição densa e da exibição de pequenos vídeos, o que significou e como se desenvolveu meu estudo no Memorial da Unisc. Houve uma mudança de foco, pois, a partir da constituição de outra intenção de pesquisa, ou de outra pergunta, pude alterar significativamente meus procedimentos.

Precisei realizar alguns ajustes, na medida em que, como já referi no capítulo anterior, tinha agora duas outras bolsistas comigo iniciando um percurso de pesquisa. Elas foram importantes, pois nesse novo espaço era necessário organizar as situações com as crianças numa perspectiva muito diferente daquela que organiza o espaço na forma escolar. Entretanto, esses ajustes não tiveram o rigor de um pacto formal. Eu sabia o que não queria: conviver com a palavra poética na indigência de uma contenção cerceadora do corpo movente – por isso operante – das crianças.

Então, sabia, igualmente, que jamais poderia constituir essa recusa ao silenciamento condicionando as bolsistas a pensarem *a partir de mim*, elas pensaram *comigo*. Essa posição impõe a necessidade de modificar a composição de minha escritura, na medida em que muitas vezes, meu discurso não é o dizer de um eu, mas a negociação de um nós, que passo a usar formalmente quando necessário. Agora, de modo material, pesquisadores (professores e bolsistas) e crianças sabíamos o que queríamos e cooperávamos de modo a que tudo funcionasse, principalmente porque os querereres não eram homogêneos: minha intenção foi a já explicitada no parágrafo acima, a das bolsistas a de avançarem em seus estudos acerca do elo entre imaginação e infância na docência em

---

<sup>114</sup> Presto: andamento apressado. Cf. GLOSSÁRIO DA MÚSICA, 1984, p. 17.

Letras e Pedagogia e as crianças, bem, as crianças a de experimentarem o direito que têm de viverem seu protagonismo junto àqueles que, assim como elas, o desejam.

Tínhamos reuniões de planejamento, que não eram rígidas, mas ocorriam na medida certa. Em nenhum momento deixamos de organizar, selecionar ou registrar o andamento do processo, cada uma carregando a si mesma incondicionalmente: Ana, pela prática e por ter gostado das filmagens, permaneceu nessa incumbência e com a organização dos registros fílmicos. Bibiana, muito envolvida com a cor e a mancha, preferiu estudar – através de registro fotográfico e escrito – as situações de interação que se relacionavam com a narrativa do desenho e da tinta. Já Tamiris, encantada com a vocalização de histórias e com a força poética da palavra – centrou-se com mais atenção no acompanhamento a grupos de crianças específicas, quando estas desenvolviam processos extensos, que duravam mais de um encontro, interrogando a expressão languageira do grupo. A descrição densa de Tamiris foi bastante fecunda. Betina acompanhou os encontros sempre, mas, pelos motivos já expostos, não pôde planejar junto. Ela demonstrava muita receptividade e alegria de poder estar conosco no Memorial. A forma escolar é bastante pesada também para os educadores.

Apesar da aparente “divisão de tarefas”, quando se compreende que somos infância, não é possível determinar exatamente o que cada um faz ou fará. A interrogação dinâmica das crianças em relação à vida, o que elas fazem admiradas, extravasa a lógica ortodoxa de definição de lugares e papéis. Desse modo, todas nós filmamos, fotografamos, cantamos, pintamos, dançamos, lemos, retiramos livros na biblioteca, selecionamos imagens, selecionamos poemas, fizemos pontas em lápis, lavamos potes de tinta, organizamos pincéis, ou seja, todas nós estivemos implicadas, não

deixando escapar nenhuma oportunidade de nos aproveitarmos em alegria e atenção. Como mostra Bachelard (1974) pensar corretamente “o real, é aproveitar as suas ambiguidades para modificar e alertar o pensamento. Dialectizar o pensamento é aumentar a garantia de criar cientificamente fenômenos completos.” (p. 168). E eu já sabia que os inventava.

Os encontros ocorreram no 2º semestre de 2011, entre agosto e outubro, uma vez por semana, às terças-feiras, das 8h30min às 10h30min, totalizando 12 manhãs no Memorial. Na sequência, tivemos uma reunião de avaliação da pesquisa com a coordenação e a professora na escola e um último encontro de despedida com as crianças, no dia 11 de novembro de 2011, nas dependências da escola. Depois, montamos (eu, bolsistas mais a professora), em 28 de novembro, uma exposição no hall de entrada da escola com as produções dos alunos (APÊNDICE A). Ainda estivemos envolvidos virtualmente até o dia 9 de dezembro, como já referi.<sup>115</sup>

O grupo de crianças era composto, agora, com a chegada de Átila e Michel, de 20 crianças maiores<sup>116</sup>. Elas se deslocavam com Betina a pé até o Memorial, que se localiza numa distância média de 900m da escola. Elas têm tranquilidade para esse tipo de situação, pois estão acostumadas a caminhar para irem às piscinas, ao ginásio de esportes ou à biblioteca, já que usam as dependências da instituição.

O Memorial da UNISC é um prédio projetado para ocupar uma área de 2.550 metros quadrados que está ainda em acabamento. Ele pretende abrigar a memória histórica da região dos Vales do Rio Pardo e Taquari e será um espaço cultural relevante da região; no pavimento inferior, com oficinas, salas de reuniões, laboratório e auditório e no segundo piso, salas de

---

<sup>115</sup> Cf. nota 64, p. 104.

<sup>116</sup> Cf. nota 29, p. 67.

exposição e o Salão Nobre.

Em 2011, ano em que realizei a empiria com as crianças, o térreo estava parcialmente concluído. O acesso era feito pela porta lateral do prédio, em que, depois do hall de entrada, há um longo corredor que faz ligação com uma sala de exposição, muito bem iluminada (durante o período, estiveram expostos alguns cavaletes com fotos antigas de Santa Cruz do Sul). Essa sala de exposição dá acesso a duas oficinas. Usávamos a segunda, que chamávamos de Ateliê, em virtude de ter abrigado o antigo Projeto Uniarte – UNISC, que teve a coordenação de Sandra Richter durante muitos anos. A sala do Ateliê é uma sala ampla, com cinco mesas largas e compridas. Há dezenas de bancos de madeira de várias alturas, algumas cadeiras pretas de escritório em bom estado, pia, TV e aparelho de som. Nesse ambiente, se encontram vários materiais – tintas, lápis, lápis de cor, canetões, canetinhas, giz de quadro, giz de cera, giz pastel, pincéis, folhas brancas (desenho, A4 e A3), potes, panos, rolos de papel pardo, tudo organizado em duas prateleiras e um armário, que são de uso das pesquisas que ali se desenvolvem.

Caminhando mais um pouco, há o saguão de entrada do futuro auditório. Esse ambiente é um pouco mais escuro que o anterior, pois, além de não possuir janelas, tem carpete cinza, que reforça a sensação de “penumbra”. Ali existe uma porta para uma pequena sala vazia – nada além do carpete, um espelho que recobre toda a parede frontal e um quadro-branco. Essa sala, anteriormente, era utilizada pelo Corpo de Dança da Universidade e é, por isso, chamada de Sala dos Espelhos pelo nosso grupo de pesquisa. Mais tarde, foi apelidada de Quartinho dos Fundos em decorrência do convívio com as crianças da minha pesquisa, como mostrarei. No saguão, existem também dois amplos banheiros.

A chegada do grupo de crianças no prédio do Memorial era muito alegre. O corredor longo proporcionava eco para os pequenos, tanto de seus passos firmes no chão quanto de suas risadas e batidas nas paredes das divisórias de gesso. O uso do espaço, inicialmente, era determinado por nós: só o Ateliê, ou apenas o Quartinho dos Fundos. Na sequência das semanas, construímos lógicas de convivência que permitiram a livre utilização dos ambientes, de acordo com os desejos das crianças, sempre mantendo a intenção da experiência de convivência com as diferentes expressões em linguagem acima de qualquer outra intenção pedagógica. Não sacrificamos a *literatura*, nós transbordamos sua complexidade poética.

A referência à palavra experiência, por uma questão de princípio, necessita ser aclarada, na medida em que, somente sua abordagem já justificou inúmeros estudos bem mais aprofundados do que o meu. Na relação com a infância, do mesmo modo<sup>117</sup>. Eu não tive fôlego para estabelecê-lo pelas condições já indicadas, mas não me furto a referir uma complexidade de princípio.

Primeiramente, acho oportuno retornar aos conceitos de segunda ordem (FOERSTER, 1996) já referidos no segundo capítulo: experiência é um deles. Cogitar experimentar a experiência gera uma “profundidade semântica distinta”. (p. 65). Já que, com Foerster, a linguagem inventa o real, meditar sobre a construção dela reduz o risco da simplificação. Experimentar a experiência é *experimental!* Na esteira do raciocínio de Foerster, compreendo que a palavra experiência sofre na história de seu percurso como objeto de estudo aquilo que ele nomeia como

---

<sup>117</sup> Na perspectiva da investigação filosófica é possível perceber esse recorte na obra de María Zambrano (2011), Jorge Larrosa (1996, 2002, 2004a, 2004b) e Walter Kohan (2004a, 2004b, 2006, 2007). Refiro, ainda, teses interessantes a partir dessa mirada: na relação entre crianças e a experiência da escolarização (FERNANDES, 2009) e de crianças com a experiência da poesia, embora a perspectiva seja um pouco diferenciada, utilizando o referencial de Walter Ong. (SOUZA, 2007).

substantivação, em que seccionada da *ação* de experimentar abandona o corpo em um não lugar, portanto simplificando o humano e sua complexidade:

Quando um verbo é transformado num substantivo, nos aparece de repente como se fosse um objeto. Se estamos ante um processo que pode converter-se numa coisa, vamos por caminho errado. Muitas de nossas dificuldades para compreender se devem a que constantemente tratamos com objetos que, em realidade, são processos. (p. 62)

A experiência, substantivação do processo de experimentar, se reduz na escola ao uso de estratégias *para* alguma coisa, inclusive para a alfabetização. Elie Bajard (2001) possibilitou constituir uma noção de fundo acerca de a leitura e a escrita materializarem-se no *ato* concreto de *dizer*, realização corporal da experiência pelas crianças e não numa dimensão de construção de generalidades conceituais. As crianças igualmente o demonstraram ao preferirem *ensaiar* o *dizer*, tornando a leitura e a escrita experiência.

Em segundo lugar, se volto desavisadamente a Gaston Bachelard, em exposições realizadas ao longo desse trabalho, poderia inferir – e seria um equívoco – que a *experiência* é tomada como algo menor – talvez insignificante – pois, como referi<sup>118</sup>, a educação com devaneios precisa ocorrer antes das experiências, que apenas o provariam. (BACHELARD, 1989a). Outro autor do qual me valho, Gianni Rodari (1982), mostra em igual medida a necessidade de romper esquemas da experiência no convívio educacional. Ao seguir essa vereda, seguramente vou me distanciar do caminho – embora as veredas sempre a ele retornem e o constituam – fato que ocultaria uma importante contribuição de Bachelard ao contexto educacional.

---

<sup>118</sup> Cf. p. 61 desse estudo.

Bulcão (2008), argumentando contra o equívoco de imputar ao pensamento bachelardiano falta de rigor, demonstra que, ao contrário, extremamente rigoroso e racionalista convicto, Bachelard desenvolve seu pensamento numa coerência inatacável. O intento de Bachelard é mostrar que o

racionalismo sofreu transformações e que a concepção de racionalidade passou a ser outra, tornando possível que certos conceitos, embora ambíguos, continuem racionais. (BULCÃO, 2008, p. 27).

Ele fundamentou a necessidade de preocupar-se com a “abertura metodológica e com a liberdade da linguagem, sempre que estas estejam a serviço da criação e da renovação de ideias.” (BULCÃO, p. 27) Para isso, como argumentei no primeiro capítulo, combateu a noção de imaginação *formal*, fundada no olhar porque da *consciência* de um homem contemplativo.

Ao contrário, a imaginação em Bachelard é *material*, pois recupera o mundo como concretude, ela convida o homem “à penetração, à ação transformadora e feliz no mundo, que deixa de ser puro espetáculo, solicitando a intervenção do homem demiurgo.” (BULCÃO, 2008, p. 30). Essa penetração se dá pelo devaneio, devaneio de cor, de massa, de som, devaneio de palavra, já que a linguagem põe uma materialidade ao mundo. O que Bachelard rechaça, então, é a experiência pobre, a experiência oportunizada na intervenção de uma palavra gasta, rasteira, incapaz de realizar, de ser *poética*, o que, julgo já ter justificado, não tem necessária ligação com o texto poético. Se a palavra é rica, a experiência também o é. Ciência e poesia, contrários bem feitos que se unem, justamente, pela diferença. (RICHTER, 2005).

Bachelard não é contra a experiência, pois “de bom grado [define] o hábito como a assimilação rotineira de uma novidade.” (BACHELARD, 2007,

p. 67). Contudo, em meu entendimento, para ele o ser [da experiência] não é duração de uma consciência, mas instantes de infinitas insistências, de regulares repetições e recomeços (BACHELARD, 2007). Não é a duração num tempo contínuo que reforça um hábito, mas a novidade dos instantes fecundos, num tempo descontínuo,

que conferem ao hábito sua flexibilidade e sua eficácia; é sobretudo pelo ataque do hábito que [se explica] sua função e sua persistência, assim como é o ataque do violino que determina o som que se segue. O hábito só pode utilizar a energia se esta se sucede segundo um ritmo particular. (BACHELARD, 2007, p. 66).

De outro modo, por outras veredas, mas com a mesma força de imagem-raiz, Geraldi (2004) propõe no estudo da linguagem “eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado”. (GERALDI, 2004, p. 21). O reconhecimento da alteridade, segundo ele, é a única possibilidade de “reconstruir o nosso mundo *da* vida, compartilhando as responsabilidades de *nossas* respostas ao nosso pertencimento ao humano *em processo* constante de se fazer.” (p. 12 – grifos meus). É a linguagem que constitui as consciências e, portanto, os sistemas linguísticos nunca estão prontos e acabados o que deveria nos levar a retomar (retificar para mim) “as enunciações para nelas detectarmos elementos indicadores de caminhos a percorrer na nossa formulação de nossas memórias do futuro.” (GERALDI, 2004, p. 12).

Isso é infância! A boa proposição de reconhecer o caráter não perene dessa memória de futuro, sua mutabilidade diante da constituição de outros caminhos para o ato perscrutador que capta

a unicidade de cada sujeito, a singularidade de cada momento, o desprezado cotidiano em que os enunciados circulam nas enunciações cada vez únicas, e onde se praticam ações ora conducentes, ora não [...] em direções cada vez múltiplas e desiguais. (GERALDI, 2004, p. 12).

Escutar Geraldi (1984), constituidor de minha “(de)formação<sup>119</sup>” acadêmica e a quem devo, certamente, o fato de não ser estritamente uma professora *de literatura*, me colocou na experiência de buscar perceber, no ato da leitura, “o diálogo do aluno [...] com o texto. O professor, mero testemunha desse diálogo, é também leitor e sua leitura é uma das possíveis.” (p. 81).

Mas o encontro poético das crianças com textos na forma escolar ou se faz pelo viés da tradição desgastada, ou pelo viés da linguística que, segundo Geraldi (2005), para fugir do pecado original de ter se interessado pela fala ao invés da língua, adotou – como manobra de defesa – uma perspectiva de tratar as questões da linguagem a partir do argumento da autoridade científica, posição que ele chama de “refúgio inseguro”.

Atualmente, diante do esgotamento do modelo moderno de fazer ciência, a linguística, como qualquer outra ciência, não só utiliza o melhor modelo disponível, mas igualmente aponta suas insuficiências, ou mesmo inclui – em teses e dissertações - a crítica ao modelo utilizado:

Mais comum do que isso ainda, parece estar ocorrendo certa aparente ‘frouxidão’ metodológica em benefício de fenômenos recém vislumbrados. Estes ganham as luzes mesmo quando sobre eles apenas conseguimos uma descrição imperfeita e um nível explicativo, quando muito, extremamente local. (GERALDI, 2005, p. 1).

A eliminação do “refúgio inseguro” acabará por impor aos pesquisadores em linguagem assumirem sua opção “(política, é claro) de alinhamento à tradição ou radicalização na defesa de outras manifestações verbais como tão importantes ou até mesmo mais importantes do que aquelas que a tradição elevou à categoria de cânone.” (GERALDI, 2005, p. 7).

---

<sup>119</sup> É uma brincadeira! Aponta a evidência inegável, entretanto, de que as leituras que fazemos em nossa formação primeira, com os enfoques que têm, serão constituidoras de nossas apostas teóricas. Eu não tenho como eliminar – e nem quero – o fato saudável de ter sido aluna de graduação na UFRGS, num período em que o currículo afirmava um forte viés sociointeracionista.

Assim, com meus autores, seja na perspectiva da fenomenologia bachelardiana, que se embebedou na discussão epistemológica da física contemporânea, seja na da linguística, afirmo serem as interações das crianças com a leitura literária momento profícuo da imaginação material, expressão poética (*fazer*) da matéria palavra.

Refletir que não sou ainda, que sou o devir-infância e me torno humano, no processo de viver a minha humanidade, me parece, hoje, sentido ético indispensável para constituir alguma sabedoria, se desejo conviver com crianças e jovens no ambiente escolar, apesar da forma que a escola assumiu. Isso constitui uma profunda e rica *experiência*. A literatura, na perspectiva que a vejo, não é exclusivamente uma área do conhecimento, mas uma experiência de linguagem, uma experiência linguageira, uma experiência poética. É devaneio material para aquele que a faz e só continua sendo na medida em que se materializa no devaneio também operante daquele que a lê.

Entretanto, o emprego da expressão *experiência poética* congrega uma série de dificuldades, embora meu apreço por ela. Sem constituir uma análise complexa, gostaria de referir Benjamin (1983, 1986, 1987) e Agamben (2008), cuja interlocução – muito superficial na verdade – aciona outros discernimentos.

Primeiramente, é exato supor que a experiência seja pobre – e talvez improvável – a partir da modernidade e em virtude da instantaneidade e da precariedade do encontro num mundo destituído de aura pela estetização absoluta (BENJAMIN, 1986, 1987). A aura pressupõe a desaceleração que parece incompatível com a precipitação crescente dos acontecimentos, ou experiência de *choque* (BENJAMIN, 1983) da modernidade e com os sonhos

de consumo imediato do capitalismo, os quais a escola via de regra naturaliza.

Quanto mais correntes são os registros dos choques, tanto mais os acontecimentos que os provocam têm o caráter de vivência (finita) em sentido estrito. Para Benjamin (1983) o poético tem na magia da experiência<sup>120</sup> incognoscível e não no choque seu fundamento:

O fato de o *choc* ser captado e ‘aparado’ [...] pela consciência [...] esterilizaria para a experiência poética esse acontecimento incorporando-o diretamente ao inventário da lembrança consciente. Aqui surge o problema do modo pelo qual a poesia [...] poderia fundamentar-se numa experiência em que a recepção de *choc* se tornou regra. (BENJAMIN, 1983, p. 33)

Em segundo lugar, a adjetivação *poética* à palavra experiência parece sugerir uma dissimulação (simulacro) da ideia aurática. É como se eu dissesse: experiência-experiência, ou, em termos benjaminianos, uma vivência-experiência. Nesse caso, eu estaria reivindicando uma experiência não autêntica (já que moderna e desvinculada da compreensão do passado cíclico e inacabado) da leitura por reivindicar a ela poeticidade. Desejar proporcionar vivências-experiências com a vocalização e o dizer de textos literários para crianças na infância foi, no meu caso, mais o esforço de pensar essas experiências abandonando “a pobre dramaturgia do fim e do retorno, que não cessa de ocupar o terreno da arte, da política e de todo o objeto de pensamento.” (RANCIÈRE, 2005, p. 14).

Agamben (2008), por sua vez, reclama a diferença entre a pobreza da

---

<sup>120</sup> Rancière (2005), com a expressão *partilha do sensível*, analisa a existência de um sistema de evidências sensíveis “que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas.” (p. 15) A partilha “faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce” (p. 16). O importante no raciocínio bastante complexo de Rancière é a demarcação de que o exercício desta ou daquela ocupação define competências ou incompetências para o comum, define, também, o fato “de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum etc. Existe, portanto, na base da política, uma ‘estética’ que não tem nada a ver com a ‘estetização da política’ própria à ‘era das massas de que fala Benjamin. [...] É um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência.” (p. 16).

experiência, apontada por Benjamim, e sua expropriação na contemporaneidade. Agamben diz que o homem moderno é incapaz de se traduzir em experiência. Para ele, “isto se deu precisamente porque o cotidiano – não o extraordinário – constituía a matéria-prima da experiência que cada geração transmitia à sucessiva”. (p. 22). Ele justifica que a experiência tinha o seu necessário correlato não no conhecimento, mas na autoridade, na palavra e no conto. Hoje “ninguém mais parece dispor de autoridade suficiente para garantir uma experiência, e se dela dispõe, nem ao menos o aflora a ideia de fundamentar em uma experiência a própria autoridade”. (p. 23).

Meu trajeto de constituição não só da empiria, mas da escritura desse estudo, julgo, se efetuaram dentro de mim. E escuto mais uma vez, como um eco, a constatação de Agamben de que as experiências existem, mas “se efetuam fora do homem”. (p. 22) De alguma forma fico perturbada, pois remando no sentido contrário, desejei mostrar que era dentro do corpo/ação/palavra que ocorre aquilo que já foi diagnosticado exterior. Aconteceu com as crianças, aconteceu com a pesquisadora, dentro de nós!

A leitura experiência, para mim, subentende a repetição que introjeta um ritmo, uma reiteração, uma ação ao mesmo tempo igual e diferente que absorve e restitui, suspende e aprofunda o fluxo da vida não numa ociosidade contemplativa, mas numa força que ataca e, por isso, igualmente acolhe a tradição.

Assim entendida, uma *experiência poética* de leitura ao longo dos anos escolares pode conduzir crianças a ouvir de viva voz, *dizer* de viva voz, ler de viva voz, ler silenciosamente, produzir escrituras, ler e escrever suas e outras escrituras, ler e escrever como outro, ler e escrever para outro: o igual que se torna e me torna sempre diferente, pois há uma relação de imbricação

entre o texto, seu autor, o leitor que o faz viver e a audiência que o dota de sentido. Essa é a *experiência poética*.

E esse é o papel do *humano* professor: “Repetir repetir - até ficar diferente,” porque repetir “é um dom do estilo”. “Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios”.<sup>121</sup> O dom do estilo é repetir em outro lugar! Virar a seta noutra direção. Ver o que as crianças nos dizem, escutar aquilo que elas nos mostram. Ousar pensar que possa ser poética a nossa humana humanidade, ou, para ser mais bachelardiana (ainda!) ousar ultrapassar a nossa humana condição.

### 3.2 experimentando uma pedagogia da **escuta** (*amabile*)<sup>122</sup>

#### nota inicial

Na peça musical polifônica que apresento, além das imagens fotográficas, alguns episódios poderão ser assistidos no acompanhamento à edição das filmagens realizadas, gravadas no pen-drive, que mora dentro do pássaro, que mora preso na fita, que mora no marcador de livros, que mora preso no espiral do estudo que você tem nas mãos<sup>123</sup>. Nesses episódios, a imagem de abertura do vídeo estará identificada com a legenda **vídeo**.

Peço a você que clique com o botão direito do mouse sobre a imagem que tiver essa indicação uma vez e escolha a opção “abrir hiperlink”. Os episódios foram nomeados com o mesmo nome que abre o encontro e transcritos detalhadamente, o que facilitará a audição dos diálogos (nem sempre nítidos).

A descrição densa foi realizada de modo a auxiliar a constituição do sentido, não com o objetivo de cercear à sua liberdade (leitor/ouvinte/assistente) na direção daquilo que *eu quero* que você veja, mas no intuito de evidenciar *como eu vi*. Por isso, em roxo, quando necessário, inseri comentários que estabelecem minha compreensão e interpretação das cenas. As imagens não falam sozinhas, elas narram a partir daquilo que eu pude inventar. Boa viagem!

<sup>121</sup> Cf. BARROS, 1993.

<sup>122</sup> *Amabile*: andamento entre o *andante* e o *adágio* com uma interpretação terna. Cf. GLOSSÁRIO DA MÚSICA, 1984, p. 2.

<sup>123</sup> Elemento incompatível com a versão digital do trabalho (que você não tem em mãos!).

Como já referi, tivemos 12 encontros no Memorial, sempre com duas horas de duração. Não vou transcrever todos, precisei sacrificar em virtude do grande volume de material. Embora tenha sido muito difícil estabelecer um critério para a seleção, entevi, com a escolha que apresento, a possibilidade de dar uma ideia de como fomos configurando a utilização de um lugar em espaço e aprofundando o uso das materialidades expressivas. Tentei, junto com Ana, Bibiana e Tamires, organizar o planejamento a partir de situações que fizessem sentido no coletivo. O protagonismo das crianças foi levado em consideração, principalmente ouvindo o que diziam e procurando perceber as demandas que faziam, com respeito e amizade. Minha intenção agora será a de apenas demonstrar o início dessa sistematização, na qual o tempo cronológico se distende à medida em que vamos estreitando laços e insistindo em repetições fundantes, sempre cada vez mais densas. Será possível notar, também, o ritmo das próprias crianças, muito diferentes entre si e, ao mesmo tempo, intensas coletivamente.

### encontro 01: os dizeres e a pergunta

16 de agosto de 2013 (fazia frio)

#### materiais poéticos

- \* Bancos altos do Ateliê
- \* Colchonetes;
- \* Aparelho multimídia;
- \* Aparelho de som;
- \* Vídeo da Paula Toller cantando *8 anos* (versão diferente daquela conhecida através de Adriana Partimpim – Calcanhoto) no Programa Altas Horas;
- \* CD *Adriana Partimpim* (CALCANHOTO, 2004);
- \* Cópia da letra da música *8 anos*;
- \* 2 exemplares do livro *Mania de explicação* (FALCÃO, 2001);
- \* Imagem reproduzida de uma das ilustrações da capa do livro *Mania de explicação*;

\* Folha A3, canetão, canetinha, lápis de cor, giz de cera.

### **descrição do espaço e da sequência metodológica**

#### **a) Ateliê:**

\* Ouvimos a canção *8 anos* na voz de Adriana Calcanhoto, versão mais conhecida, três vezes;

\* Ouvimos a canção *8 anos* na voz de Paula Toller, assistindo o vídeo do Programa Altas Horas duas vezes;

\* Eu *disse* o livro ***Mania de Explicação***, de Adriana Falcão, com o objeto livro, enquanto o outro exemplar circulava;

\* Algumas crianças disseram o final do livro, assumindo a contação espontaneamente;

\* As crianças receberam as cópias coloridas da imagem do livro e a letra da música;

\* As crianças receberam folhas A3 e os materiais (canetão, canetinha, lápis de cor, giz de cera) para desenhar.

#### **b) Sala dos Espelhos (ainda não era Quartinho dos Fundos)**

\* As crianças estiveram reconhecendo o espaço, sentamos em círculo e conversamos;

### **Solistas especialmente convidados**

\* Caderno da pesquisa e tubos de cola branca.

O reencontro com as crianças foi alegre e animado. O espaço as deixou completamente (c o m p l e t a m e n t e MESMO) encantadas. Havia a possibilidade de correr e gritar. O corredor gerava eco e elas experimentaram entrar em todos os lugares: banheiros, hall de entrada, etc. Nós não tínhamos previsto usar a Sala dos Espelhos, entretanto, o grupo quis conhecer e acabamos fazendo um círculo e conversando com ele ali mesmo, para aproveitar a iniciativa. Algumas crianças tinham trazido os cadernos da pesquisa, convidados especiais. Achei interessante e pensei que essa seria uma ótima oportunidade para, quem sabe, reeditá-los. Como tudo é fluido na vida, mesmo eu solicitando ao final que os trouxessem de novo, os cadernos nunca mais apareceram.



Imagem 20: **A Sala dos Espelhos**

Primeiro dia no Memorial

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b)

No Ateliê ouvimos a canção “8 anos” e assistimos ao vídeo. Essa música foi selecionada porque um dos meninos chamado Gabriel da turma era muito curioso e perguntador (como são as crianças nessa idade). Em minha opinião, as perguntas do menino Gabriel (referido na canção) são instigantes e o acolhimento que o adulto narrador dá a elas também, pois aceita o ato questionador respondendo: “Well, Well, Well,/ Gabriel”, demonstrando, com isso, do mesmo modo, a sua impossibilidade de dar todas as respostas. Nós, adultos, nem sempre conseguimos aplacar a sede de conhecer das crianças.

Em relação à apresentação das duas versões da canção, achei essencial que eles pudessem conhecer diferentes modos de realização de uma mesma composição, evidenciadas na interpretação pessoal, e por isso única, de cada uma das cantoras, em minha opinião, ambas excelentes. Eles notaram e comentaram as diferenças, dizendo que “a da Paula Toller era mais devagar”.

Mas não fiz nenhuma referência dessas “intencionalidades” às crianças. Ouvimos, cantamos e nos divertimos muito. Só isso!



Imagem 21: **O Ateliê**  
Well, Well, Well,/Gabriel

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b)

Já *Mania de explicação*, de Adriana Falcão, apresenta uma menina que sabe responder, ou seja, propõe aforismos, definições e conceitos para os quais, evidentemente, tem de ter feito perguntas. As respostas, entretanto, são muito complexas, tão complexas quanto as perguntas do menino Gabriel na canção de Paula Toller. Um menino e uma menina inteligentes para meus amigos inteligentes. Era um presente!

Eu li a obra com as crianças sentadas nos bancos altos à volta da mesa (que eles tinham adorado). Percebi, nesse momento, a impossibilidade de repetir a empreitada, pois os bancos eram convidativos ao movimento e concorriam com a voz. Enquanto eu lia, quatro meninos (Gabriel Moreira, Maurício, João Pedro e Cassiano) resolveram começar a dizer a narrativa e encerraram a contação, sob o olhar e a escuta atenta dos colegas.



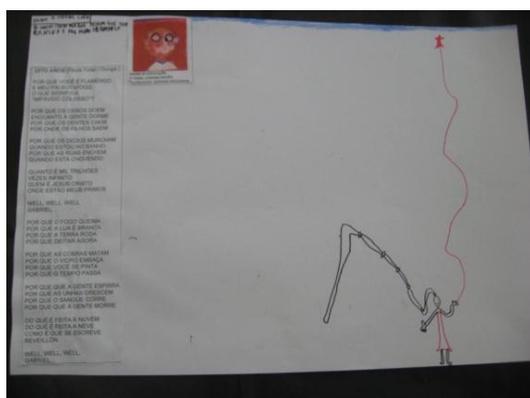
Imagem 22: **Mania de explicação**  
Será que estamos gostando?  
Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b)

Depois, enquanto desenhavam, as crianças fizeram questão de colar as imagens recebidas nas folhas de desenho. Não tínhamos imaginado que isso fosse ocorrer, mas providenciamos a cola branca, segunda solista convidada do dia, que foi bastante empregada.



Imagem 23: **Queremos cola!**  
Uma solista inesperada  
Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b)

No final da manhã, quando encerramos o encontro e recolhemos os desenhos, encontramos um, de Thaís, que merece referência por nos surpreender, mostrando o quanto as crianças, protagonistas de suas vidas, as vivem na confluência das outras vidas, abertas e dispostas a enfrentar imensos desafios e encontrar para eles respostas:



Imagens 23 e 24: **Thaís questionou, respondeu e escreveu:**

PORQUE OS CABELOS CAEM  
OS CABELOS CAEM PORQUE PESSOAS QUE TEM  
CANSER E POR MUINTA QUIMICA

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b)

## encontro 02: o xale 23 de agosto de 2013 (chovia)

### materiais poéticos

- \* Bancos altos do Ateliê
- \* Colchonetes;
- \* Aparelho multimídia;
- \* Aparelho de som;
- \* Vídeo da Paula Toller cantando *8 anos* (versão diferente daquela conhecida através de Adriana Partimpim – Calcanhoto) no Programa Altas Horas;
- \* CD *Adriana Partimpim* (CALCANHOTO, 2004);
- \* Livro *O menino que chovia* (TEBAS, 2002);
- \* Folha A3, canetão, canetinha, lápis de cor, giz de cera + giz pastel.

### descrição do espaço e da sequência metodológica

#### a) Hall de entrada:

\* No hall as crianças começaram a se dirigir para o Ateliê, entraram e foram informadas que íamos usar primeiramente a Sala dos Espelhos nesse dia.

#### b) Sala dos Espelhos (ainda não tinha sido rebatizada de Quartinho dos Fundos):

\* Eu disse o livro *O menino que chovia*, de Cláudio Tebas, com o objeto livro;

#### c) Ateliê:

\* Repetimos a canção *8 anos* na voz de Paula Toller, assistindo ao vídeo do Programa Altas Horas uma vez;

\* Repetimos a audição da canção *8 anos* na voz de Adriana Calcanhoto, versão mais conhecida, inúmeras vezes. O CD ficou tocando depois, enquanto as crianças desenhavam;

\* As crianças receberam folhas A3 e os materiais (canetão, canetinha, lápis de cor, giz de cera e incluímos giz pastel) para desenhar.

### solista especialmente convidado

\* O xale.

As crianças foram recebidas na porta, estava chovendo e já se dirigiram correndo para o Ateliê – pareciam ansiosas por entrar na sala. As acompanhamos, as deixamos entrar, para aplacar a necessidade de contato material com as coisas, e informamos que íamos usar o outro espaço, a sala de carpete que eles tinham conhecido – um pouquinho – na semana anterior. Não havíamos feito nenhuma arrumação especial na Sala dos Espelhos, apenas eu tinha levado o livro *O menino que chovia*, de Cláudio Tebas e deixado no carpete para iniciar a roda.

Depois desse momento, com as crianças já sentadas no chão, iniciamos o seguinte diálogo, que será o germe da construção do Quartinho dos Fundos e, por isso, referido:

[Por causa da chuva]

**Maria:** A chuva destrói os formigueiros...

**Eu:** [rindo] e as crianças também... [um dos meninos tinha me contado que eles tinham, no caminho, desmanchado um formigueiro]

**Lucas:** Uma formiga subiu na minha perna quando eu, um dia, mexi em um formigueiro

**Maurício:** A gente é diferente das formigas. A gente pra construir a casa tem que pagar e elas têm que pegar a areinha e ir construindo

**Maria:** E também gravetos e folhas pra servir de casa, cuidar das larvas

[Todos colaboraram com detalhes do que as formigas carregam]

**Eu:** Sabe, Maurício, isso que tu falou eu achei muito interessante. É verdade, a gente paga para os pedreiros, os marceneiros fazerem as casas, mas nem sempre foi assim. No início, os homens mesmos faziam uma coisa que a gente chama de mutirão e se ajudavam e construía juntos, que nem as formiguinhas ... Os escoteiros fazem isso [falei porque sabia uma das meninas era bandeirante]

**Maurício:** interessado

**Eu:** Já ouviram falar de mutirão...

[A conversa continuou, falamos como eram construídas as casas, barro, pau a pique, madeira...]

**Thaís:** Tem casas construídas pelas mulheres e elas fazem tinta da natureza...com urucum

**Eu:** E que outros elementos a gente pode usar para fazer tinta da natureza?

[Casca de cebola, beterraba ...]

**Maria:** Assim sora. Lá em casa eu tenho um galpão lá e tá cheio de coisa que o meu avô e eu guardamos quando a gente não usa mais e daí e um dia eu queria tinta branca pra pintar a casa e daí ele teve a ideia de pegar cimento e daí ele misturou o cimento com água e deu um branco que secava amanhã. Daí eu esperei e a casa ficou toda branca.

[Depois da descrição de Maria, todos começaram a falar de suas casas, quartos, lugares onde dormem, espaços que mais gostam]

**Thaís:** Na minha casa a garagem é a coisa mais bagunçada

[A conversa passou da casa para a bagunça dos espaços íntimos das casas]

**Eu:** Sabe, lembrei de uma coisa, vocês já ouviram “O quartinho dos fundos”? Eu lembrei dessa música por causa do que vocês falaram. Alguém conhece? É um quarto cheio de mistérios...

[Eu canto um pedacinho da música “O quartinho dos fundos” – *A mulher gigante* - Cuidado que mancha – duas crianças conheciam e eu prometi trazer a música e o livro no próximo encontro]

Iniciamos o *dizer*. Era um dia de inverno, chuvoso e úmido e intui que seria uma ótima opção, se bem que a chuva do menino literário fosse de outra ordem. Além de evocar a chuva meteorológica lá fora, a história, que é um longo poema narrativo sobre um menino que chorava toda vez que não tinha macarronada, é muito apropriada para grandes grupos de crianças, que sabem exatamente o que significa uma manha e se sentem prestigiados quando escutam textos emancipatórios, nos quais não se impõe o adultocentrismo. Fazer manha não é certo, nem é errado; não é feio, nem é

bonito. Faz parte de crescer. Encontrar adultos que lidem de modo leve com isso torna o percurso mais *inteligente*, eu penso.

O livro faz isso, demonstrando o ponto de vista do adulto que precisa encontrar maneiras de seguir vivendo, apesar das manhas do filho. Como já tinha experiência com a constituição de rodas com crianças, sabia que, para além de um círculo, ela significava a invenção de uma intimidade, pois como diz Bachelard (1993, p. 239), “tudo o que é redondo convida à carícia”. Essa era mais dinâmica de ser constituída, pois estávamos distantes das classes que limitam sua formação nas salas de aula.

A opção pela roda poética como forma desencadeadora da organização individual e coletiva das crianças surgiu do interesse pelo tempo e pelo espaço como movimento de formação de uma rotina, enquanto metodologia para compor não tanto o “que” vai acontecer, mas antes o “como” pode acontecer, ou seja, precisamente a forma em movimento de tornar-se.



Imagem 25: **A escada que ninguém viu**  
Constituindo a roda!

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b)

A roda, a partir desse momento passou a ser uma constante, reiteradamente repetida, sempre acontecendo – igual – e de modos inusitados – diferente – nos 10 encontros que ainda tivemos. Estávamos, em relação à roda, exercendo a necessidade da correspondência entre os opostos complementares. Não é simples sustentar uma roda, muito menos o desejo explícito de tencionar a opção pelo movimento de sua manutenção no tempo de

que cada um necessita para sentir-se parte fundante de sua construção, de sentir-se participante do nascimento deste grupo constituído por tantas diferenças, de modo que os acontecimentos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada um dos participantes. (RICHTER, FRONCKOWIAK, 2008a).

O livro foi um sucesso, incitando o aconchego e a alegria, porque a novidade convida o corpo a sair do lugar, a compartilhar:



Imagem 26: ***O menino que chovia...***

A roda nem pia!



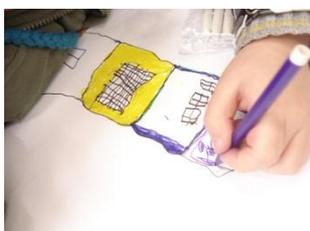
Imagem 27: ***...chovendo meninos no menino***

Uma roda em roda

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b)

Na semana seguinte, quando chegaram, a placa já estava na porta e começamos a constituir aquela sala com nossas histórias e marcas. Tínhamos agora dois lugares que se transformavam, a cada encontro, em nossos espaços de convívio. Elas tinham as minhas promessas de adulto sendo levadas a sério. As crianças têm o direito de perceber que podem confiar nos adultos que as acompanham pela vida afora...

Ao voltarmos para o Ateliê perguntei se queriam assistir novamente o vídeo de Paula Toller. Assistimos! Também questionei se queriam ouvir o CD de novo. Ouvimos a música *8 anos* duas vezes! Depois, eles iniciaram os procedimentos de desenho. O CD ficou tocando enquanto trabalhavam. Eu acompanhava Átila, Thaís, Nathália, Vinícius e Gabriel Vaz que aproveitavam os materiais bem concentrados. Átila projetou no papel uma edificação linda, muito colorida, comentando seriamente:



Imagens 28, 29 e 30: **O hotel de Átila**

No meu desenho só falta desenhar o céu e a terra porque um hotel não pode ficar voando!

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b)

Não posso afirmar que esse desenho advenha diretamente de nossa conversa, ou que a ela faça referência indireta, mas acho necessário manifestar que pensei, enquanto ele falava: Não podem? Mas não perguntei. O CD reiniciou e Partimpim cantou *Lição de banheiro*, com aquele maravilhoso estribilho:

Un deux  
S'il vous plaît  
Montrez ma chérie  
Que vous savez danser

Movi o corpo encostada na mesa, “dançando parada”, pois é impossível não querer mostrar que nosso corpo sabe o que é a dança. Evidentemente, Ana Luísa não filmou meus movimentos. Nathália e Thaís perceberam o ritmo, meu balanço, saíram da mesa de desenho, se aproximaram e começaram a me imitar, olhando para meus pés e minhas mãos na tentativa de fazer igual. Iniciamos um jogo lindo em que o mais importante era estarmos juntas, em repetição e integração. A professora Betina também participou e meu xale, objeto que me identificava, fez toda a diferença. Ele traçou sua trajetória iluminada pelo céu do nosso infinito. Que solista inspirado!

## O xale



### encontro de planejamento: fichas poéticas

24 e 25 de agosto de 2013

Eu me reuni com as bolsistas para produzir mais fichas poéticas, pois

queríamos iniciar o *dizer* da poesia e tínhamos uma quantidade pequena de fichas. É possível ter uma ideia do trabalho observando a sequência abaixo, principalmente o modo como tentamos explorar o imaginário material, proporcionando o encontro com imagens não convencionais:



Imagens 31, 32 e 33: **As fichas poéticas**

Buscando a divergência

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b)

Esse trabalho não é simples e requer sensibilidade em relação aos bolsistas, fundamentalmente porque eles, jovens como são, já compuseram suas reservas imagéticas nessa forma escolar que tão bem impõe a iconoclastia ou domesticação do imaginário (Duborgel, [19--?]). Aprendi a silenciar e esperar, com mais amorosidade agora, esse tempo que

precisamos para sair do trivial e acolhi todas as fichas que foram realizadas.

Eu estava aprendendo a escutar.

### encontro 03: a escada

30 de agosto de 2013 (fazia frio)

#### materiais poéticos

- \* “Placa” com o letreiro Quartinho dos Fundos na porta da (agora antiga) Sala dos Espelhos;
- \* Colchonetes;
- \* Uma colcha de retalhos coloridos acolchoada (feita pela avó da Bibiana);
- \* Aparelho de som;
- \* Papel pardo, canetão, canetinha, lápis de cor, giz de cera e giz pastel.
- \* Fichas poéticas;
- \* CD *Cuidado que mancha: A mulher gigante*. (FINKLER; ZAMBELLI, 1997);
- \* Livro *A mulher gigante* (FINKLER; ZAMBELLI, 2004).

#### descrição do espaço e da sequência metodológica

a) **Ateliê:** lugar em que são convidados para irem para o Quartinho dos Fundos. Eles ficam felizes e querem sair correndo para lá;

b) **Quartinho dos Fundos:** preparado para ser um espaço de encontro poético com a leitura:

- \* A placa colada na porta;
- \* Os colchonetes estão dispostos em forma de círculo com a colcha de Bibiana no centro e o aparelho de som ao lado;
- \* Uma pequena escada velha e azul está colocada no círculo, de frente para o espelho;
- \* As fichas poéticas estão dispostas espalhadas sobre os colchonetes e na colcha.
- \* Ao lado do aparelho de CD estão o livro *A mulher Gigante* e o CD homônimo.

c) **Ateliê:** O retorno ao espaço do desenho também foi organizado. As mesas já estão preparadas, há papel pardo em toda a extensão de quatro delas. Sobre o papel estão:

- \* Canetões, canetinhas, lápis de cor, giz de cera e giz pastel.

#### solista especialmente convidada

\* Uma pequena e velha escada azul esquecida pelos operários do Memorial. No segundo dia em que as crianças estiveram na Sala dos Espelhos (23 de agosto) é possível vê-la próxima ao quadro branco e, ao que parece, ninguém tinha prestado atenção em sua existência. Nem eu!<sup>124</sup>

<sup>124</sup> Cf. Primeira foto ilustrativa, da Sala dos Espelhos, no dia 23 de agosto.

Depois do último encontro – em que conversamos sobre as bagunças que guardamos em nossos quartinhos – materializei nosso Quartinho dos Fundos no Memorial. Expliquei isso às crianças assim que chegaram ao Ateliê. Seguimos para o Quartinho, que já estava pronto, como é possível notar pelas imagens e descrições.



Imagens 34, 35, 36, 37, 38 e 39: **Um quartinho só para nós**  
E essa escada? ... Bem, ela está se materializando.  
Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b)

A escada, enquanto organizávamos o espaço à espera das crianças, eu a encontrei esquecida no meio do hall de entrada para o teatro. Achei que talvez pudesse ter alguma serventia e a dispus na roda, sem fazer nenhum comentário explicativo sobre ela, que sequer foi referida às crianças e nem por elas notada, pois foi negligenciada como mostro nas imagens. Ninguém cogitou o motivo de sua existência e a função que tinha ou poderia ter naquele conjunto. As crianças adoraram encontrar as fichas poéticas que, nesse encontro, eram ainda em torno de 20. Nas fichas, fizemos questão de incluir o poema que havíamos feito na sala de aula, no dia 5 de agosto, *Esquisitices do 2º ano*. Eu o disse uma ou duas vezes e o grupo ficou muito atento.

### a escada



### descrição

Na filmagem, as crianças estão no Quartinho dos Fundos agitadas, pois são muitas primeiras vezes reunidas num mesmo encontro. Além do Quartinho, disposto de tal modo que ‘desse a ver’ que havia, ali, um cuidado

e uma atenção para com eles e, portanto, para conosco, há o “presente” das fichas poéticas, entre as quais estava embutido um presente maior ainda, que era a ficha poética do poema *Esquisitices do 2º ano*. Os meninos olham as fichas: Cassiano, João Pedro, Maurício e Átila. Eles estão lendo “ao mesmo tempo”. Duda está na volta dos meninos, mas acaba saindo. João Pedro e Cassiano seguram cada um uma ficha e leem. João Pedro lê “Mico de cheiro” (LALAU, 2003) Cassiano lê “Esquisitices do 2º ano”. Maurício acompanha a leitura de João Pedro. Os dois “brincam” comentando as rimas que fizeram em sala de aula. Cassiano para de ler a sua ficha e se junta fisicamente à leitura de João Pedro com Maurício. Átila segura uma ficha e acompanha os garotos na leitura de Cassiano e nos comentários de Maurício, que fala com João Pedro sobre o poema que está lendo e que é “Esquisitices do 2º ano”. João Pedro lê.

**MAURÍCIO:** Então ó, então eu nunca vou pro Polo Norte, daí eu nunca vou ter sorte. [sobre a rima com o Polo Norte]

João Pedro lê a rima com Perú.

**MAURÍCIO:** ainda bem, [...] eu odeio sagu.

Continuo a vocalização de “A velha” (DOMÍNIO PÚBLICO)

Thaís está sentada na escada. Perto estão Duda, Laia e Gabriel Vaz. Eles dizem comigo os finais. Estão preocupados em “treinar” e eu insisto.

**EU:** Quem queria ler?

**TODOS:** Eu, eu, eu, eu, eu!

**EU:** Quem iria ler por favor?

**TODOS:** Eu, eu, eu,eu

**EU:** O Cassiano. [indicando para o menino iniciar a leitura].

Cassiano inicia a leitura do poema “Esquisitices do 2º ano”.

**EU:** Pchhhh... [chamo a atenção das crianças para a leitura que já iniciou]

Há muita conversa na roda e não é possível ouvir o menino. É importante perceber que é ainda muito imatura essa nossa roda. É a terceira vez que a usamos e, evidentemente, com tanta atração, silenciar não é fácil, pois exige um longo processo de dar-se conta de que, para além de mim, existe o outro e aquilo que *fazemos juntos*.

**EU:** Cassiano: Alto. Voz alta. [Indicando para o menino ler mais alto]

O menino tenta ler mais alto, mas, ainda assim, com o barulho na roda, não é possível compreendê-lo.

**EU:** Cassiano! [indicando para o menino impor sua voz]

*Nossa voz é construída, igualmente, quando garantem que a exerçamos. Esse é um dos meus papéis com aquele grupo. Como adulta que sou, garantir que possamos chegar ao momento da conspiração, da troca, das ideias que acordam por uma imaginação que as convidou em sutileza, como disse Bachelard.*

**CASSIANO** argumenta: Mas todo mundo não para de falar... [Indica com a mão para os colegas].

*Ao olhar na minha direção para falar, terminando a frase, o menino parece ter uma ideia, pois sua expressão de “impotência diante dos colegas” passou para a de “já sei como resolver”. Então, Cassiano levanta-se de pronto, com um sorriso no rosto anda na minha direção e encontra, bem próxima a mim, uma pequena escada azul céu, ou caída do céu. Eu a inventei, mas quem caminhou na sua direção foi ele!*

Cassiano senta-se no topo da pequena escada, sorrindo. Ele é o primeiro a subir na escada e lê o poema “Esquisitices do 2º ano”. A escolha foi justamente pelo poema autoral. Então, eu falo, incentivando que todos ouçam Cassiano.

**EU:** Isso! [ele está acomodado em um lugar de destaque e agora todos podem ver de quem é a vez de ler].

**EU:** Todo mundo ouvindo. Leia!

Continua uma agitação na sala. Uma criança faz reverência ao menino que está sentado na escada. Ele sorri com certa timidez.

**EU:** Pchhhhh...[peço silêncio] Tento acalmar a turma para Cassiano poder iniciar sua leitura.

**EU:** Ei! Pessoal, vocês estão vendo o Cassiano querendo ler para nós?

Eles respondem... em alarido...

**EU:** Então, por favor...

As crianças silenciam. O menino inicia a leitura. Gabriel Moreira levanta-se e fica em pé ao lado de Cassiano, acompanhando a leitura com os olhos. Maurício imita Gabriel Moreira e fica em pé do outro lado da escada.

**EU:** Não. Eu vou pedir, por favor, que todo mundo sente, porque quem está no trono é o rei. Os outros são os súditos.

**Minha intenção é referendar a iniciativa de Cassiano, porque ela é ótima, é protagonista e, além disso, serve aos propósitos da convivência. Não podemos fazer tudo o que queremos, é necessário aprender a negociar e ceder. A escola pode ser esse espaço, de uma negociação a partir de uma lógica que eleve a infância ao seu lugar de novidade, sem o qual estamos todos derrotados.**

**GABRIEL MOREIRA:** Não, eu sou o rei também!

**EU:** Não! O rei é quem senta ali! [Indico a escada, ou, o trono]

**GABRIEL MOREIRA:** Eu sou o Bobo da Corte! [permanece “acomodando-se” ao lado do Cassiano]

**EU:** Por favor, Cassiano...

**THAÍS:** [baixo] Vou ler.

**DUDA:** Eu sou a próxima a ler.

As crianças sabem que precisam se ajustar à vida, aprender a se organizar para conviver com outros. Esse é o momento exato em que aquela “memória de futuro” de que nos fala Geraldí está iniciando no momento escolar. Eu sei, porque já vivi, porque já estive nessa situação, porque ainda aprendo, que todas elas, inclusive Gabriel Moreira querem exercer as suas vidas: vivê-las.

Mas há uma questão importante aqui colocada. Gabriel Moreira ainda não entendeu que, para estar em evidência na minha companhia terá de aprender a valorizar o momento da leitura. Não para que se torne um leitor (algo que eu não tenho como determinar), mas para se tornar capaz de considerar que os outros podem gostar de ler, embora eu julgue (ou invente) que, do mesmo modo, acabará gostando.

Portanto, não será porque Duda é comportada, ou porque sabe ficar quietinha, ou porque pediu “por favor” que vai ler. Ela vai ler porque intuiu, nos implícitos das nossas negociações na convivência, que eu serei capaz de garantir que leia, já que ela assim o quer. Ela sabe que Thaís lerá primeiro e se antecipa para marcar sua posição, ocupar um lugar no espaço de leitura (de leitura?) que estamos compondo.

Não vai demorar muito para que todas as crianças possam fazer isso sozinhas. Gabriel Moreira também perceberá. Eu posso esperar, porque confio e acolho e cuido e educo e, fundamentalmente, porque sou ADULTA educada em devaneio e posso imaginar!

Cassiano segue a leitura. Os meninos levantam-se, ficam “rondando” o “trono”. Chamo a atenção de Gabriel Moreira, que insiste em levantar-se.

**EU:** Gabriel, o que foi que eu te pedi?

**EU:** Novamente insisto – Gabriel, o que foi que eu te pedi?

**GABRIEL MOREIRA:** O bobo da corte sempre fica perto do rei. As crianças começam a identificar seus versos e as rimas.

**Acho fantástica a fala dele, cheia de conhecimento de mundo, um conhecimento, aliás, que ele sabe usar a seu favor de modo completamente contextualizado do ponto de vista linguístico!**

**DUDA:** Esse é meu! [Quando Cassiano lê o verso: “Lá em Viamão...”]

**EU:** É, foram vocês que fizeram.

Falam as rimas com Cassiano e até as antecipam. Quando chega na rima com “Polo Norte”...

**MAURÍCIO:** Sorte.

**CASSIANO:** Morte! [Fala olhando para o Maurício, como se o corrigisse]

**EU:** Sorte também rimava. Tudo bem!

**CASSIANO:** Eu tenho sorte e morte aqui. [Ele alega o fato de que foram feitos dois versos, um com cada uma das palavras]

**GABRIEL MOREIRA:** Ah, eu não escutei nem a minha ainda...

**EU:** Êh!!!! muito bem! – elogiando o final da leitura de Cassiano. Essas são as “Esquisitices do 2º ano”!

Alguém diz: É a minha vez.

**GABRIEL MOREIRA:** E a minha? [“Procurando” sua rima]

**Ele está procurando sua rima, que não pode escutar porque estava preocupado em ficar ao lado de Cassiano. Para mim, esse momento é muito significativo, já que ele sabe que eu não o deixaria de fora. Então, ele está aguçado também em sua curiosidade, pois terá que encontrar o seu verso e, para isso, terá de ler e escutar.**

**EU:** Não, é a Thaís primeiro!

Agora Thaís está no topo da escada, no trono.

**BETINA:** Vamos escutar, agora é vez da Thaís né?!

Ela vai ler: “Oh! Vida minha...” (DOMÍNIO PÚBLICO)

Thaís inicia a leitura falando a autoria do texto: “Autoria desconhecida. Recolhida por Ângela Fronckowiak”. Ela não consegue terminar de ler meu sobrenome e faz uma negativa com a cabeça, como se dissesse: “não dá...”

Eu explico às crianças que tipo de autoria é essa:

**EU:** Isso aí é assim ó, é quando é uma coisa não tem [o autor]... é do domínio público. Era uma coisa que a gente cantava na minha família. Todo mundo cantava. E eu tentei achar o autor e não consegui. “Revirei” vídeos, “revirei” internet. Então como eu sei de memória eu coloquei ai, tá?! Mas depois eu ensino pra vocês, é uma música. Pode começar Thaís!

Thaís lê. E se diverte com as rimas. Quando chega no “urinol”, alguém pergunta: urinol?

**EU:** É um penico, é um jeito antigo de dizer penico. Quando a menina termina, eu vibro com ela.

Agora é a vez do Juan ler. Ele está no trono e escolhe ler [Sentado em seu trono] (2004a). Todos estão em silêncio. Ele lê com dificuldade. Trava. João interrompe:

**JOÃO:** Eu fiz a letra M. [Escreveu no quadro branco]

Mas os demais permanecem escutando...

**O que estamos escutando? Uma voz titubeante inaudível? O que estamos encontrando? Emocionada, e a emoção, como já disse na Abertura, sempre esteve presente, penso: O rei exerce seu reinado, sobe ao trono e diz. Os súditos exercem sua lealdade ao rei e calam. A lealdade à leitura que podemos constituir e corporificar porque falamos.**

No Ateliê, depois, as crianças iniciaram o processo proposto de realizar o desenho coletivo. Formaram quatro grupos por afinidades. Não houve exigência do que desenhar, apenas sugeri que fizessem um trabalho conjunto, afirmando que não precisavam ter pressa, pois poderiam continuar no painel o tempo que julgassem necessário. Com isso, tive quatro situações completamente diferentes de concretização do desenho, todas elas filmadas e transcritas. Não é possível acompanhar as quatro e comentá-las nesse trabalho, porém, por justiça a tudo o que as crianças me ensinaram nesse processo de conviver em escuta de mim, quero referir quais foram e realizar um pequeno comentário:

**1. Quartinho dos Fundos:** painel realizado por Rafaela, Juliana, Duda, Lara, Thaís, Gabriel Vaz e Nathália. Sua gênese se estruturou inicialmente a partir do desejo de conexão com a temática do Quartinho dos Fundos e com o professor, pois desenhar *depois* de uma história na escola é representá-la e dar a ver que a traduziu. De certo modo, o painel iniciou escolarizado, na tentativa de consoar com o adulto. Entretanto, ao se lançarem na aventura, talvez porque não tenha havido nenhum pedido formal, nem ao menos de tempo para a realização do trabalho, acabaram se entregando ao processo que envolveu aquilo que Bachelard (2008) chama de o “mundo como capricho e miniatura”, pois, para chegarem ao mundo, precisaram “quebrar a imagem que [contemplavam] quando ele era uno e, depois, encontrar [neles mesmos] motivos para reunir e ordenar” (p.23) o que suas análises tinham desmanchado. O Quartinho dos Fundos foi a planificação profunda do quanto as dinâmicas materiais se relacionam com a grandeza do ínfimo. Pequeno, delicado, cheio de detalhes minúsculos que se modificavam a cada minuto, teve um segundo momento de impulso, quando, no dia 6 de setembro, no Quartinho dos Fundos (do Memorial) eu vocalizei poemas

sobre seres extraordinários, que começaram a habitar as miniaturas. As crianças registraram também por escrito seu entendimento sobre a experiência num bilhete, mandado pelo fantasma e trazido pela pombinha, onde lemos: “o quarto não tem mistérios”. Na sequência, disponibilizei outras materialidades (retalhos de tecidos, fitas, glitter, lantejoulas, missangas, papéis coloridos, etc.) para a continuação do trabalho, que se reinventou. O grupo permaneceu nessa experiência poética durante dois encontros no Ateliê.



Imagens 40 e 41: **Bilhete trazido pela pombinha**

“O quarto não tem mistérios(?!)”

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b)



Imagem 42: E tem camas, plantas carnívoras, travesseiros, almofadas, redes, loja de perfumes, colchas...

A criação é divergência!

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b)

2. **Clube Penguin**: painel realizado por Lucas, Gabriel Moreira, Maurício e João Pedro. O desenvolvimento dessa “empreitada” esteve nitidamente relacionado com a compreensão, com Huizinga (2004), de que o jogo, como atividade significativa, antecede a cultura, sendo, ao contrário do que se pensa, seu possibilitador. Motivados pelo jogo virtual Clube Penguin, do qual eram assíduos frequentadores, esses meninos inventaram um mundo imaginário completamente estabelecido a partir de “regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias” (HUIZINGA, 2004, p.33) e dotado de um fim em si mesmo, diferente da vida cotidiana e do mesmo modo, do jogo virtual que jogavam nela. Era um igual diferente. Particularmente intenso, rico em detalhes e negociações, nada foi para o papel sem passar pelo crivo argumentativo dos quatro: o lugar da piscina, o

formato do cinema, a pista de skate, etc. O grupo permaneceu em jogo durante três encontros, através dos quais inventaram e inventaram-se mutuamente jogando:



Imagens 43, 44 e 45: **A gente só tá jogando!**

Você consegue compreender que é sério?

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b)

3. **O grande projeto:** painel realizado por Cassiano, Guilherme, Juan e Michel. Na sua solidão individual, cada um desses meninos sonhava e produzia sua própria narrativa no desenho, solitária e vertical. Depois, como se acordassem, olharam-se, observaram-se, reconheceram-se e perceberam que podiam compor. A partir daquilo que cada um já era, e que já tinha feito, um significado novo agregou a todos no conjunto. Foi uma dinâmica completamente diferente daquela realizada no *Clube Penguin*, pois lá, cada detalhe era negociado. Aqui não, aqui houve, explicitamente, uma vontade de ver, pois o que a “educação não sabe fazer, a imaginação realiza seja como for. Para além do panorama oferecido à visão tranquila, a vontade de olhar alia-se a uma imaginação inventiva que prevê uma perspectiva do oculto.” (BACHELARD, 1990b, p.8). Essa vontade de ver eles tinham e, seduzida, vi surgir de todas aquelas formas sozinhas os valores das imagens materiais que eles narraram, permanecendo na confecção do painel durante dois encontros.





Imagens 46, 47, 48, 49 e 50: **Eu desenho, tu desenhás, ele desenhá...**  
Tá feito!

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b)

4. **A Barracuda** (depois *Vinilândia*): painel idealizado por Átila, Vinícius, Matheus e Maria. Embora todos os painéis, sem exceção, tenham envolvido processos riquíssimos que, em linguagem, as crianças realizaram, extraíndo das imagens de seus devaneios materializações com a marca do desenho (e da palavra que o complexificava), escolhi transcrever (e mostrar) a realização d'A *Barracuda* por duas singularidades. Primeiramente, o grupo, por suas características pessoais, designou uma porta voz. Maria, expressiva e contagiante, congregava (e congrega) em si a necessidade de narrar no corpo<sup>125</sup> o vivido. Isso lhe pertence. Bem, todas as demais crianças do grupo produziram e devanearam. Mas Maria tratou de sonhar acordada, sonhar

<sup>125</sup> Cf. nota 42, p. 80.

junto, integrando (às vezes nem tanto) as diferentes facetas das divergências que os quatro concretizavam. A segunda característica está relacionada ao fato de que Maria expressava corporalmente a ação que fazia. Nesse momento complexo da educação que delira pela contenção [melhor seria se as crianças não tivessem corpo], encontrar esse traço tão nítido em uma criança foi contagiante. Maria narrou *A Barracuda*, que depois será *Vinilândia*, mas não narrou apenas isso, senão a infância do humano nós. Esse episódio, aqui apenas enunciado em harmonia com os outros dos demais grupos, aparecerá em vídeo e transcrito no relato abaixo. Ele iniciou no dia 30 de agosto e foi finalizado no dia 6 de setembro, como veremos.

## *a barracuda*

### **encontro 04: início d'a barracuda**

30 de agosto de 2013



**descrição****(relativa ao dia 30.08.2013)**

No Ateliê do Memorial, a proposta é: desenhar simplesmente. Sobre as mesas, há papel pardo. O papel é grande, um painel, e cobre cada uma das mesas inteiramente. Elas, as crianças, produzirão desenhos coletivos. No grupo, reunido por afinidade, estão Vinícius, com quem Maria tem profunda amizade desde o 1º ano, Matheus, que chegou à escola neste ano e Átila, que foi incluído no grupo, agora, no segundo semestre, como fiz referência nos capítulos anteriores. As crianças se posicionam cada uma num canto do painel. No lado inferior da mesa, estão Maria (à direita) e Matheus (à esquerda). Na parte superior, estão Átila (canto superior direito) e Vinícius (canto superior esquerdo). Para desenhar têm à sua disposição materiais diversos: canetões, canetinhas, giz de cera, giz pastel e lápis de cor de todas as cores. É possível escutar que, em cada uma das quatro bancadas do ateliê ocorrem processos similares, pois as crianças negociam e realizam suas produções em conjunto vivamente: falando, gesticulando, interagindo, convivendo...

**BETINA E MARIA**

Maria inicia seu desenho. Ela começa com um tubarão. Ele é desenhado em vermelho bem próximo à margem lateral inferior direita do papel e aponta seu “nariz” para baixo (a margem inferior).

Ela inicia um diálogo com sua professora para decidir como fará a composição desse desenho. No diálogo entre Betina e Maria, apontando para o tubarão, a professora fala:

**BETINA:** Seria bom as coisas que os motoristas têm nos carros de Fórmula 1: antifogo, antichamas, não pega fogo!

**MARIA:** Vinícius, meu tubarão não pode pôr aí, porque se ele molhar na água ele vai morrer, [fora da] lava.

Enquanto fala, Maria aponta para o desenho de Vinícius. O menino está na sua frente em sentido diagonal. No desenho dele, há um “espaço” com água.

**BETINA:** Se não vai apagar a chama e ele vai se transformar num tubarão ...Vai apagar a chama...

Enquanto Betina fala, Maria já está pronta para continuar o seu desenho. Está com o canetão preto na mão. Senta e desenha, sem titubear, a barragem ou fortaleza em torno do tubarão. No painel de Maria, agora, o tubarão lançador de lava está “protegido” por uma barreira. As cores logo dão sentido ao desenho (lava, tubarão de fogo, fortaleza).

### ÁTILA E MARIA

Átila iniciou seu desenho com uma extensão de água (lago, rio, mar?) e agora está desenhando um barco à vela. Átila está sentando na frente da Maria e tem ao seu lado direito Vinícius. Dessa água, Maria faz nascer uma corredeira e faz a água “cair”. A água vai destruir a lava. O tubarão está protegido. Maria desenha e narra o que “está” acontecendo no seu desenho.

**MARIA:** Com licença!

“Pede” e vai passando – com o corpo afasta Átila do painel – nesse instante “nasce” a corredeira. Ela pinta de azul, com vigor, a corredeira.

**MARIA:** Ficou legal? – pergunta para Átila ... e diz, enquanto faz a corredeira – Olha a corredeira. Chama a profe Ângela!

**ANA LUÍSA:** Já vou chamar. Só terminar aqui [de filmar].

O desenho de Maria está interferindo nos “riscos” do Átila, ela está completando com azul.

**MARIA:** Essa corredeira vai levar perto da ilha do tubarão de fogo.

### **MARIA E EU**

Maria me mostra o desenho, ela está muito empolgada com sua produção.

**MARIA:** É um tubarão de fogo e essa corredeira leva traz água até a ilha.

Começa a pintar vigorosamente o verde ao lado. Matheus, que está sentado ao seu lado esquerdo, é ignorado e ela, inclusive, faz uma marca no painel, deixando a ele um pequeno pedaço apenas.

### **MARIA E ANA LUÍSA**

Vinícius do outro lado do painel está desenhando o que vai se tornar a Vinilândia.

**MARIA:** Dois tubarões.

**ANA LUÍSA:** São vizinhos do Vinícius [Vinilândia] esses tubarões. Vocês viram? E do Matheus.

### **BETINA E MARIA + MATHEUS E ÁTILA**

Maria continua a compor seu desenho e conversa sobre ele com Betina.

**MARIA:** Isso aqui é veneno.

Pinta detalhes no entorno da barracuda, ao mesmo tempo em que fala. Seu corpo está sobre o painel: debruçada.

**BETINA:** Isso aqui é o quê?

[...] Betina pergunta, apontando para local em que o tubarão está “mergulhado”.

**BETINA/MARIA:** Ah. Isso aqui é lava? É lava!

**BETINA:** Oh! Deve ser muito quente aí dentro!

**MARIA:** É! Então tu tem que passar nadando pra te escapar. E aqui também [indica onde está pintando com o amarelo, em torno da Barracuda]. E aqui tu tem que pular sem tu cair na água [...] senão tu cai na barracuda [...] [indica da “fortaleza” do tubarão para a “fortaleza” da barracuda]

**BETINA:** Mas não tem nenhuma ajudinha, assim? Para poder pular? [indica acima da “fortaleza do tubarão”].

**MARIA:** Insiste que tem que nadar [indica no desenho, com o dedo indicador, o trajeto a ser percorrido]

**MATHEUS:** Faz uma ponte aqui, oh.

Matheus tenta “entrar” e ela não permite. No dia da devolução da pesquisa, 11 de novembro de 2011, quando o desenho for retomado, Matheus vai deixá-la de fora de sua produção, ou manter-se fora da Vinilândia.

**MARIA:** Não, nem pensar, aí vai ficar muito mais fácil!

**BETINA:** Que nem no jogo do Mário que tem umas pedrinhas que dá pra pular. Não dá?

**MARIA:** [indica que não].

**BETINA:** Então vai ser difícil sair daí.

**ÁTILA:** É mas...

**MARIA:** Ou uma coisa, uma corda para se atirar para o outro lado.

Nesse momento, a menina move seu corpo como se “passasse por cima de algo”. Levanta sua perna direita, que quase alcança a mesa.

**BETINA:** Ah, tá. Tudo certo. Ah, aqui podia ter uma corda então?! [faz um sinal no ar, em espiral]

**MARIA:** Aqui é uma corredeira sora!! Que leva até a saída.

**BETINA:** Ah, alguém esqueceu uma corda aqui, pode ser? [indica novamente ao lado direito da “fortaleza” do tubarão]. Para passar... [indica o “obstáculo” que precisa ser atravessado]

**MARIA:** Ah! Pode ser. Porque aqui tem uma corda mais comprida [faz um rabisco com giz azul], mas ninguém consegue passar porque tem um desafio: tem que passar pela lula gigante. [Ao mesmo tempo em que fala, a Lula Gigante surge no papel exatamente no lugar da corda]

**BETINA:** Ai, ai, ai, ai, ai, ai...

**MARIA:** É muito difícil.

**BETINA:** Mas têm que ter muitos poderes para atravessar todos esses...

**MARIA:** Tô fazendo agora a Lula Gigante [pinta com azul]. Tentáculos incríveis. E é perto da ilha sora. Desse comprimento ela é ... Lula Gigante. [Maria pinta e fala, fala e pinta]

## MARIA E VINÍCIUS

Vinilândia – o que é a Vinilândia? Há narrativas de negociação entre Vinícius e Maria sobre um escorregador que existe numa piscina ou banheira de água .... O Vinícius já está com o trabalho pronto.

**MARIA:** [sugerindo] Uma alavanca de velocidade [para disparar a pessoa no escorregador]. [E já vai desenhando]

**VINÍCIUS:** Não é pra fazer isso! Ali a gente vai [desenhar] pra cair dentro da [banheira] de água quente. [O menino fala ao mesmo tempo em que a canetinha da menina toca o papel]

**MARIA:** Tá e a gente vai [adaptar]...

**VINÍCIUS:** Não é não...

**MARIA:** Que tal água morna?

**VINÍCIUS:** Tá.

**MARIA:** Oh, mas Vinícius, e se a pessoa for rápido e for descendo e for perdendo a velocidade e cair? [Maria percorre o caminho do qual fala com os dedos, indicando o que aconteceria]

**VINÍCIUS:** Perder a velocidade pode. Acontece às vezes.

**MARIA:** E se for muito rápido? [Vai indicando no desenho a curva de um escorrega]. E daí vir aqui e der um salto e bater na parede?

**VINÍCIUS:** É que daí tem uma coisa [e desenha...]

### **BETINA E MARIA**

O desenho já está mais complexo. Maria está explicando para a professora Betina o que está acontecendo na narrativa.

**MARIA:** [apontando para o tubarão na lava] Esse tá com muita lava presa no corpo e [apontando para a barracuda] esse com muito veneno. Por isso que esse aqui [apontando para um novo elemento do desenho] tá puxando.

**BETINA:** E o polvo [a Lula Gigante] vai fazer o que daí? Vai deixar? Vai?

**MARIA:** Ele que ficou batendo... esses dois aqui ficaram batendo. Esse daqui teve que ir lá pra poder ajudar, pra ficar batendo, pra ficar desmoronando a fumaça. Se eles continuassem eles iam morrer por isso que esse daqui tá puxando

### **MARIA E EU + ÁTILA**

Houve um tsunami. A força do tsunami vai conseguir arrancar a barracuda e o tubarão de suas fortalezas. Os peixes estão com muita energia concentrada em suas fortalezas.

**MARIA:** Está com muita energia “presa” no corpo. [Eu quero saber sobre os novos elementos do desenho].

**EU:** As coisas aqui oh! [aponta para o polvo, o tubarão e a barracuda] Tá. Eu só quero saber... o tsunami salvou eles?

**MARIA:** [?]

**EU:** Então assim, esse era o tubarão de fogo e essa era a barracuda? Heim?

**MARIA:** É uma barracuda de veneno e um tubarão de fogo.

**EU:** Barracuda de veneno!?

**MARIA:** O tubarão tá com muita lava presa no corpo e a barracuda com muito veneno. Daí a corrente do mar [que foi ocasionada pelo tsunami] tá puxando eles pra sair dali. [Indica/situa no desenho o que fala].

Alguém interrompe. Eu respondo: “Só um pouquinho!” Átila dá alguma explicação sobre o desenho e eu não entendo.

**EU:** Como é que é Átila? Eu não entendi direito.

**MARIA** [traduz]: Ele disse que como o tubarão vai ser carregado e faz com que o Polvo [Lula Gigante] vai puxar aqui e a lava vai entrar em contato com a água [faz gestos com as mãos sobre o desenho do tubarão, como se “misturasse”, agitando as mãos]. Daí quando eles tiver [...].

**EU:** Tá, mas e quando o tsunami tirou ele dali ele não perdeu a energia dele?

**MARIA:** Não!

**EU:** Não? Por quê?

**MARIA:** Não, porque ele tá dentro da lava.

**EU:** Mas o tsunami não tirou ele de lá?

**MARIA:** Tirou!

**EU:** Daí como é que ele faz para pegar energia de novo?

**MARIA:** Porque o polvo sugou ele daí para fora da fonte dele e eles conseguiram fazer um [?] e as lavas foram caindo na água.

**EU:** Então... agora...

**MARIA:** Então agora vai desmoronar tudo.

**EU:** Então agora dentro da água vai ter energia também?

**MARIA:** Vai ter lava; do tubarão a energia, da barracuda o veneno.

**EU:** E não vai poluir todo o oceano?

**MARIA:** Não!

**EU:** Não? Só uma parte!

**MARIA:** Isso daqui [mostra o que está pintado: faz um traçado na “água”, mistura algumas cores]

**EU:** Vai se misturando.

**EU:** Isso aqui é lava [...] daqui se misturando. A lava já está se misturando, se misturando. Agora [...]

**MARIA:** [?]

**EU:** [?]

**MARIA:** Oh! Posso falar uma coisa? Agora essa daqui se transformou em energia pura e daí e daí e daí

Eu interrompo a conversa com Maria para dizer: Não joga, não joga Michel, nós estamos desenhando Michel. Não! Maria não parece perceber o que ocorre no entorno, inclusive nem nota que sua corredeira corre o sério risco de ser transformada em outra cor (coisa?).

**MARIA:** É esquisito, vão voltar no mar. Eles vão se sentir melhor.

**EU:** Na verdade, então, o tsunami trouxe um benefício também?!

**MARIA:** E não vai poluir o mar

## **descrição**

**(relativa ao dia 06. 09. 2013)**

O desenho de Maria já está com outros elementos incorporados à narrativa. Há detalhes que foram colocados, como glitter, brilho, purpurina, em virtude dos materiais que trouxemos para compor o encontro de hoje. Depois, será possível ver Matheus e Átila utilizando-os para efeitos inusitados na narrativa do desenho.

## MARIA E ANA LUÍSA

**MARIA:** Esse daqui [aponta para o tubarão] se alimenta dessa alga marinha. [indica a alga que está abaixo dele, na lava].

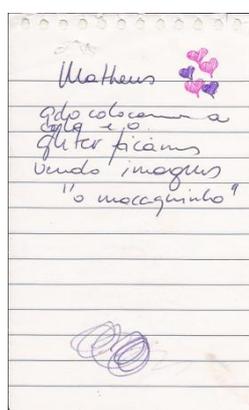
**ANA LUCASA:** E a alga é verde?

**MARIA:** Eu tenho que fazer uma coisa. [Pega uma canetinha azul e faz um detalhe em azul no espaço entre a barracuda e o tubarão]

Na sequência, exponho uma série de fotos que foram incorporadas ao vídeo, através das quais é possível ver a imaginação operando, dando forma material aos traços, às manchas, às cores, enfim, ao corpo poético que se narra jogando e manipulando lantejoulas, fios de lã, fitas, retalhos de tecido, misangas ....

Átila colore seu barquinho de vela vermelha e amarela...

Matheus, no detalhe, continua enchendo com brilho espaços do vazio, seus homenzinhos nas cápsulas quase voam. Depois, “quando colocamos a cola e o glitter, ficamos vendo imagens: ‘o macaquinho’” surge e eu nem vejo, ele “não me esperou”. Matheus comenta e anoto no primeiro pedaço de papel que aparece. Em seguida, ele imprime dois corações, que eu tratei de colocar também na tirinha do bloco, afinal, se ele via, nós estávamos vendo...



**Imagem 14: Matheus e os macaquinhos**

Sem o diário e com uma caneta que não funcionava

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b).

Átila se detém longamente a garantir a tranquilidade de seu barco sobre as águas que escondem inúmeros peixinhos cor-de-laranja. O barquinho navega tranquilo, indiferente ao veneno e à lava, pois que a energia presa e o veneno já se dispersaram e não podem deter sua viagem purpurinamente azul...

A Vinilândia surge em luzes, sinais, escorregadores e pistas. Há um farol (ou sinaleira) e uma placa que convida: ‘Bem vindo à Vinilândia ->’, indicando com a seta o caminho que, felizmente, em contato com as crianças, eu pude encontrar.

### **encontro 05: continuação d’a barracuda**

(o procedimento do Ateliê foi relatado no vídeo acima)

**06 de setembro de 2013**

#### **materiais poéticos**

- \* Colchonetes (a colcha foi eliminada porque era pequena demais para o grupo);
- \* Papel pardo, canetão, canetinha, lápis de cor, giz de cera, giz pastel, lã, linha, “fitas de presente”, retalhos de tecidos coloridos, cola, tesoura, purpurina, glitter, lantejoulas, papel celofane, papel de presente, missangas.
- \* Fichas poéticas;
- \* Escada azul;
- \* Poemas sobre a temática de seres extraordinários;

#### **descrição do espaço e da sequência metodológica**

a) **Quartinho dos Fundos:** preparado para ser um espaço de encontro poético com a leitura:

- \* A placa está colada na porta;
- \* Os colchonetes estão dispostos em forma de círculo sem a colcha que se mostrou pequena;
- \* A escada foi deixada (propositalmente) na entrada da porta e fechada;
- \* As fichas poéticas estão dispostas espalhadas sobre os colchonetes.

c) **Ateliê:** garantia do retorno ao espaço do desenho com a continuação dos painéis:

- \* Canetões, canetinhas, lápis de cor, giz de cera e giz pastel e a introdução de elementos que eles vão agregar aos desenhos materialmente (citados nos materiais)

## solista especialmente convidada

\* A escuridão, pois faltou luz

Como é possível perceber, estamos avançando no sentido de intensificar a permanência com as materialidades, ajustando o tempo e o espaço à medida que as demandas ocorrem. Importa menos o *que* vamos fazer, mas, fundamentalmente, *como* faremos. Então, esse *como* é objeto de nossa atenção minuciosa.

Importa, para nós, pesquisadora e bolsistas, valorizar a repetição de histórias, de canções, de desenhos, de poemas com procedimentos que retomem as imagens de histórias, canções, desenhos e poemas não para extrair algo delas, desmontando-as analítica ou psicologicamente, mas para compor com elas repertórios individuais e coletivos. Importa engendrar nessas repetições a novidade, não a novidade pela novidade, a novidade rasteira, no rasto de um objetivo pedagógico, mas a novidade da pergunta sem resposta, que encaminha à construção da inferência e que Paula Toller, Adriana Falcão, a menina Thaís, a arte e todas as crianças ajudaram a formular.

No dia 6, a falta de luz no Quartinho dos Fundos, exatamente no momento em que eu iniciava a vocalização de poemas, foi um momento importante, em que pude perceber não só a minha disponibilidade, mas também a relevância que tem, para graduandos em licenciaturas, poderem acompanhar um professor mais velho em situações de pesquisa, docência compartilhada ou extensão. Para além de um ensinar a *fazer*, o professor que, como eu, compartilha sempre a companhia de muitos alunos, compõe ao mostrar *como se faz fazendo* e, ao compor, se reinventa.

As bolsistas estavam ótimas, tinham presença docente, resolviam as coisas sem me consultar, decidiam e depois me comunicavam, ou seja, a tão apregoada autonomia era também poética, na medida em que nascia das atuações concretas que elas conseguiam realizar e problematizar. Nesse dia, por exemplo, uma parte de nosso planejamento, vinculado ao *dizer* das crianças no Quartinho dos Fundos foi sacrificado, mas, em contrapartida, eu pude vocalizar de viva voz poemas de seres assustadores, bruxas, bicho-papão, que sei de cor, para aproveitar o vigor do instante que se apresentava. É possível relacionar a ocorrência do tema – fortuita, já que não havia sido planejada – com o aparecimento de seres assustadores, por exemplo, no painel Quartinho dos Fundos, no segundo dia de sua realização, cuja ênfase poética das crianças foi dada aos fantasmas, às bruxas etc. No Ateliê, como continuamos com o desenho coletivo, a situação da narração de Maria em *A Barracuda*, já apresentada, deu a ver essa dinâmica.

A partir de agora, na medida em que julgo já ter deixado claro como estamos organizando a apresentação das materialidades poéticas e as sequências metodológicas, vou realizar uma síntese mostrando alguns (poucos) episódios de nossa convivência, referindo o dia e o espaço onde ocorreu, evitando, assim, a descrição do ambiente e das materialidades de modo exaustivo como vinha fazendo. Penso ser importante, entretanto, esclarecer que, em nenhum momento, deixamos de frequentar os dois espaços, o que demonstra a predisposição das crianças em realizar procedimentos poéticos cada vez mais complexos, ou seja, mais densos, no mesmo limite de tempo cronológico. Mais do que isso, as crianças, agora, com muito mais autonomia, escolhiam o espaço em que queriam permanecer por mais tempo depois da roda poética. Chegávamos, fazíamos a roda poética no Quartinho dos Fundos e, depois, em geral, eu permanecia

no Quartinho coordenando a poesia, Ana escolhia um dos dois locais para filmar e Bibiana e Tamires coordenavam o Ateliê, apresentando desafios para as crianças relacionados ao tamanho do papel, o tipo de material (como, por exemplo, tinta, ou lápis etc.). Convém referir que a nossa ênfase continuava sendo a de prestar muita atenção em como eles manejavam esse *fazer*, sendo, principalmente, parceiras importantes, com as quais podiam contar para tornarem cada vez mais ricas as suas humanidades.

**encontro 05: amor**  
**13 de setembro de 2013**



**descrição**

O Quartinho dos Fundos (vemos a “placa” colocada na porta) foi organizado sem colchonetes, com as fichas poéticas espalhadas e deixamos a escada na porta de propósito. As crianças (Tháís) a trouxeram para dentro da sala. Lucas, no topo da escada, lê o “Poema Pial”, de Fernando Pessoa. Ele lê com certa agilidade, seu *dizer* já passou da decifração, mas a proferição

faz “carreirinha” com os versos. É nítida a sua intenção de mostrar que já tem destreza. O vídeo inicia no momento em que Lucas diz o segundo verso da primeira estrofe:

Toda a gente que tem as mãos frias  
Deve metê-las dentro das pias. (PESSOA, 1981).

**Imediatamente à fala dele, é possível ver que gesticulo, elevando as duas mãos à altura da cabeça e baixando-as num movimento concomitante e rápido, como se as estivesse colocando dentro de alguma coisa. O tempo inteiro eu interajo com a leitura deles, me movimento, converso, escovo as palavras, as aspiro, na intenção explícita de tornar reiterada (e por isso possível e por isso comum e por isso especial) a poética linguagem corpo. Ele avança na leitura:**

Pia número UM,  
Para quem mexe as orelhas em jejum.

Pia número DOIS,  
Para quem bebe bifés de bois.

Pia número TRÊS,  
Para quem espirra só meia vez.

Pia número QUATRO,  
Para quem manda as vendas ao teatro.

Pia número CINCO,  
Para quem come a chave do trinco.

Pia número SEIS,  
Para quem se penteia com bolos-reis.

Pia número SETE,  
Para quem canta até que o telhado se derrete.

Pia número OITO,  
Para quem parte nozes quando é afoito.

Pia número NOVE,  
Para quem se parece com uma couve.

Pia número DEZ,  
Para quem cola selos nas unhas dos pés.

E, como as mãos já não estão frias.  
Tampas nas pias! (PESSOA, 1981).

**Lucas termina de ler o poema, é aplaudido e, imediatamente, Duda ocupa o trono. Nesse momento, as crianças se manifestam dizendo que querem ler. Como já mostrei, sempre tento manter a ordem da roda e a sequência dos “desejos” de ler manifestados. Digo:**

**EU:** Depois ... [ia chamar Vinícius, que era o próximo] e falo para Duda:

**EU:** Tu quer ler também? [ela já está sobre a escada] e completo: O Vinícius também pediu [provavelmente olhando para ele].

**EU:** Tu não quer mais? [referindo-me que, agora, era a vez do Vinícius, que deve ter cedido a vez para Duda].

Duda se acomoda na escada. Ela vai subindo, olha para a câmera e diz:

**DUDA:** Oi Ana!

**EU:** Então, Duda...

**DUDA:** ... [fala alguma coisa, que não é possível identificar direito, pois eles estão agitados e há bastantes conversas paralelas, mas é uma pergunta endereçada a mim].

**EU:** Sim... [respondendo à Duda e já começando a falar com o grupo, enquanto a menina arruma seus cabelos e acomoda a ficha com o poema de sua escolha no seu colo. Sorrindo, aguarda poder iniciar].

**EU:** Gente! Escuta, olha aqui oh, “vamo” se acalmar?! Vocês vão ler, depois nós vamos desenhar, eu tenho uma surpresa lá na outra sala depois. Então, então, “vamo”, “vamo” ficar, “vamo” ficar calmos agora, vai dar pra fazer todas as coisas legais. Então “vamo” lá!

**DUDA:** Posso ler o título? [pergunta olhando para mim].

**EU:** Sim! Vocês devem ler o título! [e para o grupo]:

**EU:** Oh, a Duda tá lembrando de uma coisa legal! A gente não tá lendo o título. Não tá lendo quem é o autor...

É possível escutar ao fundo a voz das crianças que já leram naquela manhã reclamando e dizendo:

**THAÍS:** Eu li o título! [Tinha lido “A estrada e o cavalinho” de Sérgio Capparelli].

**JOÃO PEDRO:** [enfático] Eu li! [Tinha lido “Canção de nuvem e vento” de Mário Quintana].

**NATHÁLIA:** Eu li, mas... [não conseguimos entender o restante da fala – Ela tinha lido “Seu lobo” de Sérgio Capparelli]

**LUCAS:** Eu li o título sora, o meu era ...

**DUDA:** Posso começar?

**EU:** Pode! Afirmativamente.

**DUDA:** Lalau, *Girassóis* ... não sei

Duda começa a ler as informações de autoria do poema e se atrapalha um pouco. Eu ajudo e explico alguns detalhes:

**EU:** Lalau, aquele nome que tá em maiúsculo é do autor, Lalau. E depois vem o nome do livro. Como é que é o nome do livro?

**DUDA:** *Girassóis e outras poesias!*

**EU:** Isso, então esse poema que se chama “Amor” [faz parte de um livro, que também tem um título – essa parte da fala está cortada na sequência das filmagens].

**EU:** ... é *Girassóis e outras poemas* (sic). Agora a Duda vai ler...

**DUDA:** Posso começar?! [Está ansiosa para ler, ela arruma várias vezes seu cabelo, já é a terceira vez que tenta dizer].

**EU:** ... é um poema sobre o amor.

**DUDA:** E bem gostoso de ouvir pra comer coisas gostosas! [Faz gestos com o braços, agitando o corpo, sorri].

**EU:** Claro! “Bem gostoso de ouvir para comer coisas gostosas”, eu repito.

Esse meu comentário, na verdade, tem explícita intenção de deixar marcada (gravada na filmadora) a frase integral que ela proferiu. A pesquisadora implacável, que percebe o devaneio e tem horas e horas de “atividade” descrevendo e transcrevendo a voz das crianças nos vídeos, reconhece o valor de uma “ajudinha” para o reconhecimento da coisa certa no momento da descrição densa! Alguém me chama [Acho que é João]. Eu respondo:

**EU:** Já vou lá!

Duda se inclina da escada na minha direção (estou sentada ao seu lado esquerdo) e fala toda sorridente:

**DUDA:** Tem marshmallow, sorvete e pudim...

**EU:** É, que delícia, né?! Então, “vamo” lá, “vamo” ver se a gente também vai ficar com vontade de comer.

Alguém fica curioso com o poema e pede para ela mostrar, então Duda diz sorrindo:

**DUDA:** Eu vou mostrar. [Já virando novamente a ficha poética na sua própria direção, pois “não será ainda”...].

**EU:** Então “vamo” lá! “Vamo” vê se a gente também vai ficar com vontade de comer.

**DUDA:** Tá! [Se posiciona na escada para iniciar a leitura].

A menina diz e, sorrindo, vai experimentando várias reações com os versos do poema.

É parecido  
Com um  
Campo florido.

Ela deixa transparecer o desejo pelo que a imagem sonhada apresenta (neste caso literalmente) e faz questão de compartilhá-lo comigo, inclinando o corpo o tempo todo em minha direção. Eu também demonstro reações de prazer durante a leitura dela [segunda estrofe do poema]. É importante que ela sinta que estou percebendo o que ela está *sentindo*.

Tem sabor de pudim  
De caramelo,  
Com casquinha  
De açúcar queimado  
[ela lê: 'queimando a cobertura']  
E cobertura  
De marshmallow.

**EU:** Há!!

**DUDA:** [continua, seu *dizer* está transbordando de aquiescência aos sentidos do texto e ela segue sacudindo a cabeça afirmativamente]:

Pode ser também  
Quando alguém  
Cuida de um neném.

**EU:** ... pode ser gostoso cuidar de um neném ...

**DUDA:** [continua seu *dizer*, sempre se virando para mim nos momentos em que julga importante demonstrar o seu prazer].

Ou, talvez,  
Quando contam  
Uma história bonita  
Mais de uma vez.

Tem cheiro de sabonete.  
Tem gosto de sorvete.

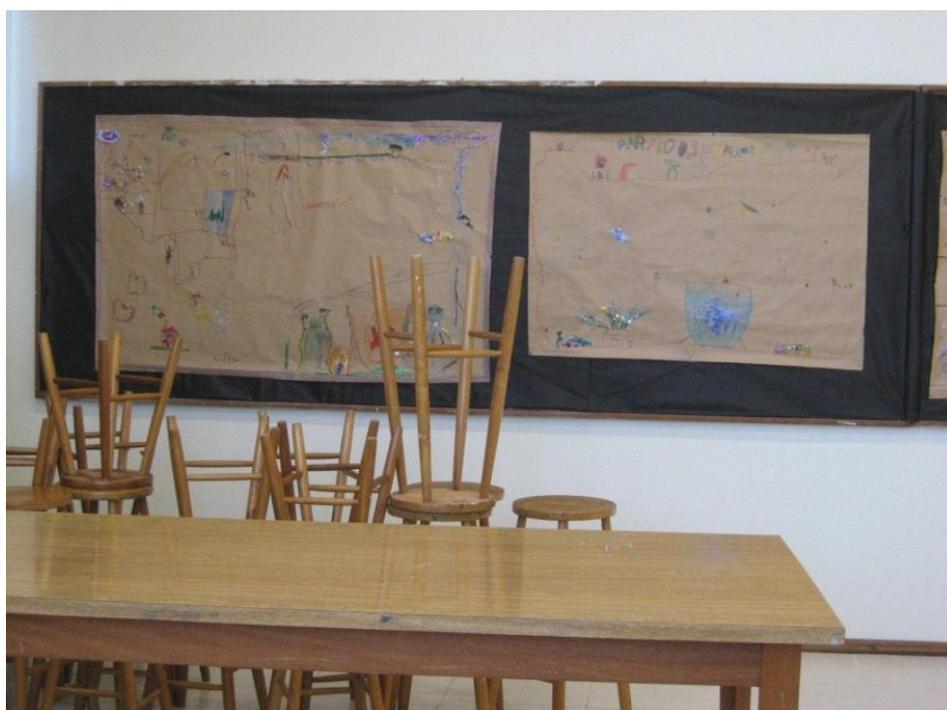
É como um brinquedo.  
É como um segredo.

Tem que  
Ser grande,  
Maior que  
O mar.

Tem que  
Ser lindo,  
De fazer  
Chorar. (LALAU, 1995)

**No final, ela estanca o fluxo do dizer e aguarda visivelmente contente os aplausos que ela merece e que sabe que conquistou por estar ali, diante de nós, se dizendo inteira, dividindo as guloseimas conosco, com o corpo virado para mim.**

Quando as crianças retornaram ao Ateliê, os convidados do dia foram os painéis, que havíamos organizado e exposto, conforme o prometido. Dois grupos quiseram ainda que os tirássemos do quadro para continuarem. O *Quartinho dos Fundos*, mas por pouco tempo, e *Clube Penguin*, que continuou em jogo durante toda a manhã. Prometi a elas e cumprimos (eu e as bolsistas) girar os painéis a cada encontro. Com isso, evitamos que algumas crianças vissem suas produções sempre de ponta-cabeça, pois havia criações em cada um dos quatro cantos dos papéis. O “giro” dos desenhos era esperado e elas sempre manifestaram alegria de perceber que o fazíamos.





Imagens 52 e 53 : **Exposição dos painéis**

Gira, gira, gira, gira, gira, gira faz girar

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b).

## **encontro 06: tia bá em um sábado poético**

**24 de setembro de 2013**

No dia 20 de setembro, em virtude do feriado, não tivemos encontro no Memorial. Combinamos, então, já que o sábado, dia 24 de setembro, seria letivo na escola, de realizar o encontro. Foi uma manhã muito proveitosa. As crianças, a partir desse dia, começaram a explorar os dois espaços ao mesmo tempo. Assim:



### tia bá

#### descrição

Na chegada as esperamos com o Ateliê transformado em Sala de Cinema. Organizamos o espaço com as cadeiras acolchoadas (antigas cadeiras de escritório da Unisc e que, por ainda estarem boas, foram levadas para aquela sala). Cuidamos para escolher as pretas com braço, e as dispusemos de modo simétrico em meia lua, nossa meia roda de hoje, em frente ao painel onde foi projetada a imagem do livro através do multimídia. Era um *verdadeiro* cinema. Colocamos alguns colchonetes no chão, pois não havia cadeiras para todos e, também, porque algumas crianças gostavam de deitar.

As crianças, quando chegaram, foram encaminhadas primeiramente para o Ateliê que já estava organizado. Na cena inicial do vídeo, elas já estão acomodadas aguardando o início da vocalização na sala escura, algumas poucas nos colchonetes. “Atrás da meia lua”, estou sentada, acompanhada do livro pronta para iniciar o *dizer*. Inicio localizando o grupo em relação ao título do livro que escolhi para contar. Faço questão de fornecer elementos essenciais ao letramento e que auxiliam o compartilhamento da conspiração.

**EU:** Quem escreveu o livro foi a Virgínia Woolf, ela escreveu mais para pessoas adultas, só que ela também tinha dentro dela uma criança. A gente sempre tem uma criança lá dentro da gente.

João se agita. Os colegas reclamam em coro: “Ahhh João!” Mas João está visivelmente encantado com a projeção da sua sombra. Ele é convidado, pela monitora e por mim, a participar do momento da contação. Por isso peço para ele se distanciar um pouco da tela e digo que mais tarde podemos brincar de sombra.

**EU:** João, depois a gente brinca de sombra. Agora vamos ouvir história, tá João? Ok?! Tu baixa para a tua sombra não ficar ali? [indicando a tela de projeção]. João faz o que eu peço.

**EU:** Obrigada, isso mesmo! Ou então tu fica numa cadeira João... Tu quer sentar numa cadeira?

Retomo a contextualização da obra, autoria, tradução e ilustração do livro.

**EU:** Então, a Ruth Rocha leu a história da Virgínia Woolf em inglês e escreveu em português para a gente poder ler. Quem ilustrou [o livro] foi uma artista plástica chamada Julie Vivas. Ok?

**EU:** Então, vamos lá... [início o *dizer* do livro]:

Tia Bá estava cochilando. Ela já tinha dado uma roncada. Sua cabeça tinha tombado; seus óculos tinham subido para a testa; e lá estava ela, sentada defronte à lareira, com seu dedo esticado, com um dedal na ponta; e sua agulha pendurada pelo fio de algodão; e ela estava roncando, roncando; e sobre os joelhos, cobrindo seu avental, estava uma grande peça de tecido azul bordado com figuras. (WOLF, 2002, p. 3).

Logo no início da leitura dessa primeira parte Cassiano, Rafaela e Gabriel Moreira viram para trás e olham para mim. Faço sinal com a mão para que olhem a tela, pois meu desejo é o de proporcionar outro encontro com a imagem e a palavra, um encontro admirado pela poética da minha voz audivelmente nascendo do livro. Na passagem em que Tia Bá ronca, explorei

o tempo lento dessa ação, ralentando a experiência. A linguagem dessa narrativa (palavra e imagem) produz sempre enorme encantamento em todas as crianças. Eu sei disso. As crianças continuam compenetradas, olhando e escutando a leitura que eu *digo* sem interrupções:

Os bichos bordados no tecido não se mexeram até que Tia Bá roncou pela quinta vez. Uma, duas, três, quatro, cinco – ah! Finalmente a velha estava dormindo. O antílope fez um sinal à zebra; a girafa começou a morder as folhas do alto da árvore; todos os bichos começaram a se agitar. (WOLF, 2002, p. 5).

No final da leitura desse parágrafo, Gabriel Moreira está relaxadamente acomodado em sua cadeira, o corpo presente naquilo que a narrativa pode dar a ver. Seus olhos se movimentam, como se minha voz os chamasse e eles, na expectativa do que virá, parecem não suportar a espera das palavras. Então, como se “recebesse o sinal do antílope,” Gabriel projeta seu corpo para frente; em consonância com seu corpo, sua mão, de um salto, sai da posição que ampara o rosto. A outra faz um risco no ar indicando a tela e fica apoiada sobre a perna. Com sua boca aberta e os olhos arregalados, agora, com a postura projetada para frente, diz: Haaaaaaaaaa!!

Seu corpo se movimenta em harmonia com a expressão que verbaliza: de espanto, de admiração, de êxtase pelo ocorrido. Nem antes, nem depois, tudo acontece no mesmo instante e, por um instante permanece assim. Já na sequência, olha para Guilherme, que está ao seu lado e para a monitora, como pedindo confirmação. A monitora lhe devolve o olhar de admiração, enquanto ele diz:

**Gabriel Moreira:** É a melhor história do mundo!

Ele permaneceu assim, projetado para frente, escutando a continuação da narrativa. João se agitou novamente instigado, tão instigado

que seu corpo parecia convocado pela sombra a se levantar. A história seguiu [...].

Depois, fomos para o Quartinho dos Fundos, que tínhamos arrumado com cubos grandes de madeira forrados com carpete (semelhantes a grandes pufes, antigamente usados em exposições artísticas do Uniarte). Eles tinham aparecido empilhados por lá. Como já expliquei, o prédio do Memorial está em construção e, portanto, tem vocação natural para “acolher” desmontes. Mas os trastes, como Manoel de Barros nos ajudou a ver, tem uma grande serventia! Tínhamos conseguido fazer mais um grande número de fichas poéticas. Agora, chegávamos a 50! Elas estavam espalhadas sobre os cubos que, dispostos em círculo, contornavam a parede.

Mais uma surpresa: encostei a escada azul no canto esquerdo da sala (a partir da porta), literalmente encurralada entre dois cubos. Havia tanta novidade, tantas coisas interessantes acontecendo que julguei que seria esquecida. Os vídeos que selecionei para mostrar deixam um pouco mais evidente a intensidade da experiência.

Com eles, pretendo provar (e a palavra não está sendo usada de modo frívolo ou inocente) que já existia uma experiência poética entre nós. Dada pela linguagem, pelas marcas que imprimíamos no desenho, pelas nossas narrativas, pelo modo como constituíamos a roda. Sim, estávamos muito implicados, poeticamente implicados, *bachelardianamente* operantes nós já imaginávamos juntos e éramos muito felizes assim. Já podia afirmar, agora com registros muito bem documentados, aquilo que tantas vezes havia argumentado e intuído, juntamente com meu grupo de pesquisa, de que

na contramão do senso pedagógico, [...] o corpo infantil, distraidamente atento, é meigo, disponível ao desconhecido em sua abertura à novidade e “inutilmente” produtivo. Para a lógica adulta, que necessita compartimentar objetivamente a inteligibilidade em ações e sentidos lineares, a intensidade infantil no ato de aprender só pode ser nomeada de “caótica”. (RICHTER; FRONCKOWIAK, 2008a).

## sábado poético

### descrição

Logo abaixo, no vídeo 8, iniciarei dando a ver Thaís sobre a escada, encurralada junto com ela, guardando o lugar para ler. A escada não só não foi esquecida, como foi escolhida. Nesse dia, nossa roda ficou totalmente retangular. Mas que importa o redondo, para quem tem o circular! A experiência de manter-se na escada, a despeito da curiosidade em relação às fichas novas (que seus olhos ávidos procuram) e que os colegas manipulam em profusão e aos cubos que outras crianças subiam, ou batucavam, pode mostrar (para quem sonha ver) o quanto o desejo adulto e a disponibilidade infantil, que se materializam no desejo e na disponibilidade de ambos, *fazem* toda a diferença em relação àquilo que podemos chamar aprendizagem.

Depois, no vídeo 10, as crianças estão cantando “Oh! Vida minha”, uma parlenda musicada cuja origem ignoro, embora já tenha procurado referências. Eu a conheço *pelo coração*, pois é uma brincadeira que os adultos faziam e fazem com as crianças na minha família.

### TODOS: Estão cantando

Tim, tim Ti, ri, rim, Tim, tim.	Tornei pegar, chacoalhar, guardar	Tim, tim Ti, ri, rim, Tim, tim.
Tim, tim Ti, ri, rim, Tim, tim.	E a colocar no mesmo lugar	Tim, tim Ti, ri, rim, Tim, tim.
Peguei, olhei, chacoalhei, guardei	Essa noite eu tive um sonho que chupava picolé acordei de madrugada chupando o dedão do pé	



**ÂNGELA:** De novo, um desafio. [repetem]

**ÂNGELA:** [me atrapalho na hora de cantar] chu, jogava...

Essa noite eu tive um sonho  
que jogava futebol  
acordei de madrugada  
dando chutes no urinol [...]

**GABRIEL MOREIRA:** ‘Sora’ tem otra em vez do picolé e do futebol? [ele já sabia, pois já tínhamos lido]

**ÂNGELA:** Tem.

**GABRIEL MOREIRA:** Conta.

**ÂNGELA:** Como é que é, q.. [eu esqueci os versos...]

Ninguém vi o que eu vi [hoje] ontem  
lá na festa do carqueja  
um, um, um

**THAÍS:** Ahhh, um elefante tomou banho.

**ÂNGELA:** [Não ouço Thaís] Quem tá com o Tim, tim, ti, ri, ri, tim, tim?

Me dá aqui ó [canto]

Ninguém viu o que eu vi ontem  
lá na festa do carqueja  
um elefante tomou banho  
numa tampa de cerveja

**LUCAS:** [Insiste para ler o seu poema] A invenção do sap...

**ÂNGELA:** Depois da Thaís.

**Nesse momento, ocorreu uma negociação para organizar a leitura. Gabriel Moreira estava aguardando e sabia que eu iria manter a sua vez. Ele já tinha passado por isso! A monitora que acompanhava João entrevistou e pediu para Lucas esperar. Aos adultos, como já argumentei, cabem essas incumbências, nem sempre compreendidas por adultos e crianças num certo tipo de convivência que projetamos onde ninguém mais quer ser adulto (e velho). Mas essa é outra parte da história.**

Em relação ao “Tim, tim”, antes de mostrar os outros pequenos vídeos, acho importante revelar que a canção, brincada em minha família é só uma canção *cantada*. Com os anos, levando poemas para as crianças na Educação Infantil e também a cantando para elas fui incorporando à canção uma sequência de gestos que exigem atenção e jogo do corpo, apesar (e inclusive) por causa da letra e da música (as complementariedades bem feitas).

Glória Pondé (2009) observa que “a iniciação ao discursivo leva a uma perda gradual da lógica emocional da infância, provocando um empobrecimento da linguagem que só será restaurado pela arte.” ([s.p.]) Há, aqui, a afirmação de uma circularidade que escapa à lógica escolar, segundo a qual se brinca ou se aprende, mesmo que, no discurso, a forma escolar seja laudatória à brincadeira, afirmando em ato o contrário. O processo da aquisição da leitura e da escrita, principalmente a ênfase na leitura da prosa, contribui para este empobrecimento, “pois exige que se galgue palavra por palavra, numa ordem linear. Isto não acontece com a poesia, que privilegia o todo e não as partes, pela própria constituição condensada da linguagem.” ([s.p.]).

Seria terrível se meu leitor pensasse que prefiro a poesia. Não estou afirmando que ela se preste melhor aos propósitos de letramento. Como estou mostrando desde os primeiros capítulos desse trabalho, li, leio e lerei muitas narrativas às crianças, espero que por muitos anos, mas a questão é o *OU*. A lógica da forma escolar parece esquizofrênica na necessidade imperiosa que tem de fazer escolhas que eliminam outras possibilidades, ou seja, eliminam o *E*. É ótimo que as crianças encontrem narrativas, que sejam lidas para elas, que elas sejam levadas a lê-las. Mas é um *absurdo* educacional não encontrarem a poesia.

### **Ver vídeos 29, 33, 34, 35 e 36**

Nos vídeos 29, 33, 34, 35 e 36 é possível encontrar a primeira vez da proferição de poemas de Michel e Matheus. Primeira vez real comigo, pois não sei se já os tinham oralizado em sala de aula, na medida em que não ia todos os dias à escola e, em relação a Michel, ele tinha entrado em nosso convívio apenas agora.

A questão é a de que, durante os cinco encontros anteriores, nunca tinham lido. Sempre rondavam o grupo, ficavam por perto, mexiam nas fichas, mas não subiam na escada, que se constituía num poderoso ícone de um rito de passagem. Eles ainda não haviam se encorajado. Mas, mobilizados pela palavra, por aquilo que falamos a partir dela, pelo que viam os colegas fazer, os meninos também quiseram participar da roda. Foi um momento bastante singelo para mim, principalmente porque os dois, numa manifestação de confiança, pediram para ler na escada *comigo*, o que foi uma responsabilidade notável. Peço desculpas, então, por estar inserida no ensaio de *dizer* desses meninos, eu e minha cansada aparência de sábado de manhã, mas a alegria da conquista supera, com certeza, qualquer outra suscetibilidade.

Voltando à conversa sobre a relevância de textos poéticos ou narrativos no letramento de crianças, acho importante mostrar os argumentos que Gilka Girardello (1999, 2003) usa quando situa o momento da narração como encontro. Diz que a criança quando balbucia “as primeiras palavras, quando ouve uma história, não dissocia o conteúdo linguístico da expressão vocal e corporal da pessoa que narra” (p.3). Digo com Gilka, desde o canto, desde o murmúrio, desde o embalo do acalanto ou do brinco, quando eu me dou em narração, quando eu me canto também me conto. Já no murmúrio do acalanto, a voz está impregnada no corpo daquele do qual ela é emanção. E a “jornada linguagem a dentro” que fascina a criança e de que fala Gilka liga-se “ao pressentimento de que em breve aquele domínio também será seu”. (p.3)

A qualidade melódica da narração livre reside na “ausência do suporte mnemônico que seria garantido pelo texto escrito” (p.4). Na vocalização

repetida (retificação para Bachelard, reiteração para Zumthor) de uma história baseada ou não no texto literário,

a segurança que vamos adquirindo quanto ao enredo vai imprimindo um padrão melódico e rítmico a nossa enunciação, de modo que aos poucos nos percebemos mais *cantando* do que *contando* a história, até o dia em que a sensação será a de que a história *canta-se* através de nós. (p.4)

Essa voz do adulto que narra, esse “estado de presente” de que fala Gilka, associando-o à sabedoria “dos velhos, vem da consciência da fugacidade do tempo e do conseqüente apreço pelo instante presente, lugar em que [os velhos] acabam se encontrando com as crianças.” (p.6)

Ao pensar os argumentos da autora, assim como os de Pondé, elencados um pouco antes, todos irrefutáveis, na perspectiva de Zumthor e na de Bachelard, de que o poético é da ordem de um *fazer* material, não há distinção. Matheus e Michel estão *fazendo* com poesia, um fazer que só é poético porque implica a concretização do devaneio, semelhante ao “estado de presença” do qual nos falam as tradições místicas orientais e ocidentais. Estado em que, conscientes dos inevitáveis da condição humana, nos dispomos ao que é.

Estar presente nos contextos educativos é poder acolher a infância em nós, essa estrangeira, essa ignorante que o adulto – contemporaneamente – por não desejar ser sábio e velho e não querer a autoridade dessa condição da experiência (Agamben (2008)) enxerga e não consegue ver, ouve, mas não pode escutar.

Durante o mês de outubro, além de manter com regularidade a apresentação das propostas que já fazíamos, inclui a realização de exercícios de consciência fonológica no Quartinho dos Fundos e que culminaram com a realização de um livro, cujos versos, tendo como mote os nomes das crianças se ampliavam a cada encontro. Escrever poeticamente implica, a

princípio, escrever a partir de si. Usei saquinhos com nomes de animais, previamente escolhidos e que incitavam à rima. Alguns até desenharam:

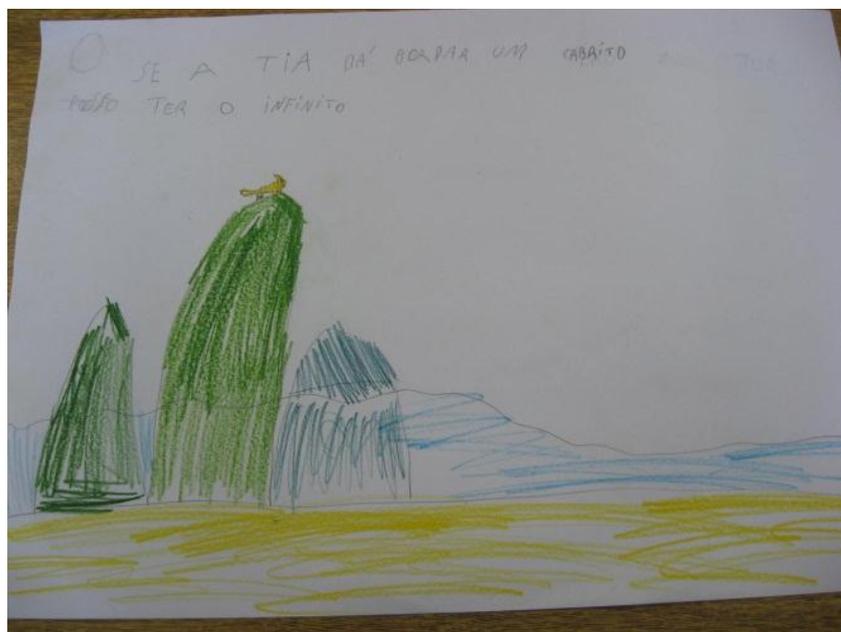


Imagem 54: **O distante infinito**  
 “SE A TIA BÁ BORDAR UM CABRITO  
 POSSO TER O INFINITO”

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b)

As crianças também fizeram versos com palavras que combinavam com os apelidos dos colegas. Depois, com imagens de animais, figuras, eles recebiam uma caixinha de verbos e podiam escolher, de acordo com a intenção e sentido que pretendessem dar. Propus desafios escrevendo conjunções adversativas em posições fixas nos versos, como o uso do *mas*, na intenção de que fossem desafiados na construção de recursos linguísticos mais complexo. Na sequência, unindo todas as folhas produzidas, trabalho de quatro encontros do mês de outubro, montamos o livro *Quando a Tia Bá dorme* (APÊNDICE N) que as crianças receberam junto com *Esquisitices do 2º ano* no momento da devolução da pesquisa. A folha abaixo é reprodução do trabalho de Juliana:

## UMA SUPER MALUQUICE 15

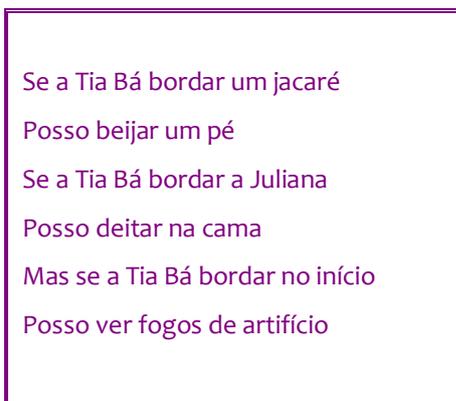


Imagem 55: **Escrever é bom, dá pra ser feliz fazendo isso**

E jogar fogos de artifício

Fonte: diário de campo da pesquisa (FRONCKOWIAK, 2011b)

Chegamos, assim, ao final desse período intenso de experiências. De tudo, ficou a potência de perceber qual era, afinal, o sentido em mim do oróboro poético: para as crianças a linguagem instaura primeiras vezes; para o adulto, principalmente o adulto professor que as escuta, igualmente são sempre primeiras as vezes em que, admirado, acolhe a primeira vez de cada nova criança que lhe é dada a oportunidade de acompanhar.

E como o fim é sempre o próprio começo, deixo ainda um pequeno vídeo, sobre o qual já havia comentado em que as crianças, no dia 11 de novembro, nos recebem na escola para o momento da devolução da pesquisa.

No saguão coberto do pátio da escola, Betina preparou uma surpresa para mim e Ana Lucasa (infelizmente Tamires e Bibiana não puderam comparecer) espalhando pelo chão os painéis que as crianças tinham feito no Memorial. Elas adoraram! Eu e Ana Lucasa também, principalmente porque as narrativas que elas tinham iniciado no dia 30 de agosto e continuado em 6 de setembro, no ateliê do Memorial, através dos painéis,

retornaram com a mesma intensidade novamente, como se não houvesse existido um espaço de 2 meses entre elas.

## VINILÂNDIA acolhe *A barracuda*



### descrição

As crianças jogam. As negociações do grupo *Club Penguin*, composto por Lucas, João Pedro, Gabriel Moreira e Maurício, soam sobrepostas aos diálogos entre Maria, Vinícius e Matheus. O painel está sendo [(re)feito?] revivido por Vinícius, Maria e Matheus. Átila havia se reunido a Gabriel Vaz e eles pintavam com tinta um outro (novo) grande painel chamado “Planeta Azul”. Os três antigos autores (Maria, Vinícius e Matheus) estão desenhando. O painel está no chão e eles sentados em torno, cada um diante da sua respectiva produção que, apesar de ser uma composição, não é totalmente compartilhada. Vinícius está fazendo detalhes na sua “parte” do painel e escreve, junto à placa “Bem-vindo à Vinilândia”, mais essa

inscrição: “Temos TV a cabo e uma pista de Skate”. Maria desenha em frente a ele. Matheus, ao lado da Maria, na mesma posição que ocupava no Memorial. Maria e Vinícius iniciam um diálogo:

### **MARIA, VINÍCIUS E MATHEUS**

**MARIA:** Ô Vinícius, esse...

**VINÍCIUS:** Uma pista de Skate!

**MARIA:** Sério, Vinícius? Olha só o que tem no meu!

**VINÍCIUS:** Aquilo também é a lavagem da Vinilândia... aqui também, lá.. lá não...

**MARIA:** Vinícius, tudo isso aqui é a Vinilândia! [segurando o giz na mão, faz o gesto que “incorpora” o que ela está desenhando e o que o Vinícius está desenhando] e pergunta para Matheus, que está desenhando ao seu lado, indicando seu desenho:

**MARIA:** Ô, aí também faz parte da Vinilândia? Pode ser uma parte [...]. [como o dedo apontando bem próximo ao desenho do menino]

**MATHEUS:** Aqui não é! [Matheus empurra o braço de Maria, negando pertencer a Vinilândia].

Maria volta para seu desenho, imediatamente. Não insiste com Matheus. Parece ficar bem, assim, para ela. Depois de sua fala, Matheus, que está apoiando o corpo no seu braço esquerdo, corre seu dedo indicador da mão direita pelo seu desenho. Parece pensativo ... Maria aceitou a sua negativa...

**0** CODA



*A coda, o convívio poético:*



Para meu leitor, a quem agradeço a possibilidade de interlocução virtual nessa experiência de questionamento, fica evidente o motivo pelo qual, ao invés de expor uma conclusão ao final do trabalho, optei por referir uma coda<sup>126</sup>, ou seção conclusiva que serve de arremate à música. Minhas conversas caóticas, intensas, constantes, inconstantes, surdas, sonoras, harmônicas não tiveram um único fio condutor. Eu não tenho! Mas foram organizadas no intuito de que minha audição soasse o menos atonal e dodecafônica possível.

---

<sup>126</sup> Por sinal uma ideia nada original, Sandra Richter (RICHTER, 2005) já fez isso em sua tese, embora, no meu caso, a forma tenha a ver com a ideia aludida da música e da composição.

Na constituição de sentidos para minha voz, nessa composição musical escrita que fui capaz de compor, a harmonia poética foi construída com um grupo de crianças de 7 e 8 anos, do 2º ano de uma escola de Educação Básica da rede privada de ensino da cidade de Santa Cruz do Sul, estado do Rio Grande do Sul, Brasil, sua professora, uma bolsista de iniciação científica, duas outras depois e, a princípio, uma seleção de textos literários. Não foi uma experiência científica na acepção que em geral se tem dela pelos procedimentos que abarca e preconiza. Essa estranha orquestra, ensaiou e repetiu a partir, principalmente, do caos metodológico que sou eu, de quem não posso me apartar (porque “tu podes ir e ainda que se mova o trem tu não te moves de ti”<sup>127</sup>).

Então, como maestra, questioneei as experiências com o letramento – ou a má alfabetização – na escola do ponto de vista de quem percebe a leitura e a escritura, a escritura de textos em diferentes gêneros e no gênero literário, o encontro com todos os tipos textuais como oportunidades de experiências. Mas outras experiências, experiências poéticas, entendidas enquanto fazer dinamizado em imagens, possível também diante do mundo possível que temos construído. Possível, porque é nesse mundo que vivemos e suas vivências não podem ser falsificadas, só porque não são mais como já foram. Eu vivo o real de mim em mim, pois não pode haver mais real naquilo que está por descobrir no que no real que eu sou capaz de inventar e usufruir.

Meu trabalho não foi um estudo de caso, eu não estava analisando essa escola especificamente, nem essa professora, que me acolheu em sua sala de aula, nem essas crianças. Eu questionava e me intrigava, hoje ainda mais, com o modelo da forma escolar, que tem condicionado uma abordagem

---

<sup>127</sup> Parte da epígrafe do conto "Tu não te moves de ti", de Hilda Hest, 1977.

espúria para a imaginação, doutrinada em procedimentos iconoclastas. Duborgel ([19--?], p. 310) me auxiliou a concretizar o vislumbre de que as abordagens da imagem, sempre entendidas como cópia do real, ou como lampejos de originalidade natural da criança criativa, levam crianças e adultos a compartilharem um mundo insípido, que não sonha outras possibilidades e que, por isso, alimenta-se de sensaborias recozidas.

Não foi, em igual medida, uma proposição para apontar a grave crise do ensino, não tive essa pretensão. Foi uma singela oportunidade de realizar um percurso mostrando a reforma de mim. Só se educa por dentro!

Em virtude desse caráter, não julgo que tenha produzido conhecimento que possa ser replicado em outras situações da educação de crianças e jovens. Nada do que eu fiz ou faço pode ser refeito, a não ser já reformado. Contudo, ter tido a ousadia intelectual de me colocar diante de mim, me aproximou mais ainda do meu “objeto” de estudo, pois ao me perceber como estrangeira, ou ignorante, confirmei a intuição de que a ‘estrangeiridade’ e ‘ignorância’ imputadas à infância não estão direcionadas exclusivamente às faltas que as crianças demonstram em relação a uma etapa – um tempo que o adulto já venceu, porque já viveu.

A estrangeira em mim fez irromper a evidência de que o adulto rechaça a criança porque ela mostra *in vivo* a carência da humana condição, o caráter provisório de toda a experiência humana. E, a partir de um entendimento redutor da própria racionalidade, o adulto resiste a se confrontar com o valor amoroso que é o de viver a vida, acolhendo aqueles outros que com ela compartilham – ao seu modo – alguns fragmentos de felicidade.

Na escola que temos atualmente, imposta por uma forma escolar que, desde o modelo europeu dos séculos XVII e XVIII elimina cada dia mais cruelmente, o corpo sensível e afável das crianças – corpos de primeiras

vezes – práticas de leitura poética de textos literários podem ser experiências constituidoras de outros nexos para construir o estar juntos. Há um desconhecimento acerca do potencial poético da linguagem, que é entendido rasteiramente enquanto gênero textual, o poema.

Entretanto, o poético, na relação que estabeleço com ele, refere-se ao vigor da ação, ao momento em que, realizando a decisão de agir, transformo e sou transformada, o que me impele retornar à ação que redundará em outra transformação e outra e outra numa espiral infinita. Não agir, nesse sentido, também é ação. Da ação mesma de agir, na inteligência em ato (RICHTER, 2005) que ataca o mundo é irreversível qualquer retorno. O reverso da ação é sempre outra ação, assim indefinidamente.

O humano é linguagem, poeticamente linguagem, o que implica que está condicionado a ser na medida em que se determina, com rigor, a lançar-se na situação limite da qual não se pode desviar: a de transformar-se. Em qualquer dimensão da atividade humana, aprender um ritmo é a grande aventura do pensamento que *em corpo* atua. Encorpando-se, na reiteração (“*de novo*”...diz a criança), na repetição (“*outra vez*”... “*era uma vez, outra vez*” ela diz) reconhece o valor da retificação. Refaz o caminho incorporando à sua “rotina” a novidade.

Meu refúgio teórico esteve sempre (e, talvez, para sempre) amparado em Gaston Bachelard (1884 – 1962), mas duvidei que pudesse ser possível enfrentar seu pensamento, com o qual eu penso a todo o momento, enquanto uma metodologia a orientar a constituição de um estudo. No caminho que andei para propor uma abordagem qualitativa adequada para estar com as crianças na escola, julguei que a proposta de intervenção, inspirada na pesquisa-ação (Barbier, 2004), conduziria a algum resultado, principalmente porque não se afastava da perspectiva poética de exercer

uma escuta sensível, subsidiária da fenomenologia. Mas a fenomenologia bachelardiana ainda se mostrava obscura para mim enquanto condição de um método.

Barbier (2004) aceitava intervir, ou seja, a partir dele eu já tinha como noção de base a insuficiência da ideia de um comportamento adulto com crianças que possa ser “atípico”, postulado de alguns procedimentos de pesquisas na antropologia. O adulto é um intruso na vida das crianças apenas se não assumir o caráter de desejo que essa intrusão incorpora. A criança deseja a presença do adulto, ele lhe mostra sua complementariedade. Barbier (2004) compreende isso (ou eu compreendia com ele). Nas situações de pesquisa que envolvem relações humanas, estamos necessariamente *implicados*, atuando uns com os outros: *desejando* essa atuação; indiferentes a essa atuação ou, na pior das hipóteses, *precisando* dessa atuação para poder *provar* aquilo que se pensa. Eu, hoje, diria nos tangenciamos, pois estar próximo não significa complementariedade. Mas a pesquisa-ação já é um avanço nas perspectivas de pensar métodos de estar com outros, em situação de pesquisa, embora não possa – porque não é possível fazer – garantir *como* estaremos.

Assim, diante de uma ideia de hipótese bastante redutora, eu pensava que, interagindo com crianças, vocalizando – Paul Zumthor (1915-1985) – com minha *performance* da voz histórias literárias e poemas em sala de aula, eu poderia favorecer o exercício da escrita, verificando de que modo o acontecimento vocal seria projetado no suporte da página. Era uma intervenção poética na medida em que um fazer – da minha voz – ensejaria outro fazer – da escrita – caso as crianças fossem provocadas pela imaginação material e “reagissem” às particularidades dessa *performance*.

A hipótese, então, se ligada à minha experiência com a voz, deveria “ser considerada tão real quanto à experiência” (p.251). Bachelard (2000) já sabia, mas, naquele momento, se meu pensamento já tinha encontrado a ideia, meu corpo precisava de mais repetição e reiteração para saber de outra maneira. A pesquisa que o leitor pode acompanhar, a narração que dela fiz, não foi nada fora disso: uma demonstração de que reiterando, repetindo, reiterando, repetindo eu pude avançar e reformar a mim mesma e minhas ideias sobre a educação de crianças motivadas pelos textos literários que leem, motivadas pela imaginação que os adultos dividem com elas, com o modo como as conduzem a aprender a valorizar seus devaneios.

Estudando, encontrando outros músicos que diziam outras coisas, incorporando ao meu intelecto outras singulares partituras que me mostravam mais sobre a palavra das crianças, tive a possibilidade de auxiliá-las, como auxiliavam a mim, a construir o seu *dizer* (BAJARD, 2001).

Em relação à leitura e à escrita, o que elas me mostraram, e que eu não pude id organizar senão em ínfimos detalhes, foi que, para além do nosso desejo de explicar a vida, as crianças querem e estão vivendo as suas vidas, expressando suas opiniões, seus anseios e construindo conceitos sobre elas. Às vezes elas os expressam por escrito, às vezes falando, às vezes desenhando. É sempre a mesma linguagem da vida, linguagem do humano realizada através de diferentes expressões que têm necessidade de acontecer no corpo vivo da palavra poética.

As crianças me mostraram, igualmente, que são receptivas aos projetos dos adultos, mergulham com eles em devaneios complexos, lançam-se, também com medo, mas com mais confiança, nos aprendizados que o devaneio adulto propõe. Elas devaneiam junto! Portanto, elas me confirmaram a ideia de que, se a relação entre adultos e crianças está pobre

e desgastada nas escolas, o desgaste muito provavelmente se relaciona com o como das interações. De certa forma, o discurso adulto sobre as mazelas do convívio escolar caminha na mesma direção.

Com essa escritura aprendi mais sobre mim mesma do que sobre as crianças. Mais sobre como me educo do que o que posso fazer para educar. Compreendi e amei – mais ainda do que já amava – o motivo pelo qual Bachelard me inquieta e me apazigua. “De fato, só somos originais por nossos erros. Somos seres de fato apenas pela redenção. Essa redenção tem um sentido fundamentalmente criador.” (BACHELARD, 2008b, p. 85).

Por que as crianças não teriam o direito de experimentar o mesmo? Diante da evidência, é possível, mas pouco produtivo escrever uma conclusão. Na verdade (palavra feia) ao escrevê-la já estou repetindo e reiterando e, conseqüentemente, reformando a mim. Estar com crianças, em minha opinião, é a melhor possibilidade de exercer plenamente a existência. Pelo pouco tempo que viveram, pela reduzida extensão de suas vidas, elas ainda sabem que não sabem e não se importam com isso. Eu quero viver para aprender e não o contrário.

**Só se pode realizar algo [...] quando se tem  
a coragem de conduzir os exércitos contra si mesmo  
*I ching 15***



*Dentro e fora*

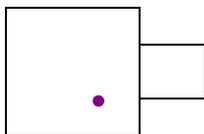
1. Estar dentro é ter a possibilidade de sair



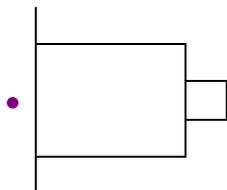
2. Ter estado dentro é o passado de quem habita o fora



3. Estar fora de algo é estar dentro de algo ainda maior



4. Quanto mais fora do maior número de coisas, maior o recipiente que nos contém



5. Estar fora de tudo é estar dentro do maior dos recipientes

6. O homem isolado (recusou todos os recipientes) é rodeado por Deus





## bibliografia

- ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. 2. ed. São João: Global, 2004. p. 33-45
- ADAMS, Marilyn Jager et al. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006. 215 p.
- ADORNO, Theodor W. *Notas de Literatura I*. Tradução e apresentação de Jorge M. B. de Almeida. 34. ed. São João: Duas Cidades, 2003. 176 p. (Coleção Espírito Crítico)
- AGAMBEM, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 188 p.
- AGAMBEM, Giorgio. *Profanações*. Tradução e apresentação de Selvino J. Assmann. São João: Boitempo, 2007. 95 p.
- AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.) et al. *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001. 186 p.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 85-105.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São João: UNESP, 2004. 109 p.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. 173 p.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; CATTANI, Maria Izabel. Leitura no 1º grau: a proposta dos currículos. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 23-35.
- AHLBERG, Janet & Allan. *O carteiro chegou*. Tradução de Eduardo Brandão. São João: Companhia das Letrinhas, 2007. 50 p.
- ALBAUT, Corinne. Monstros esquisitos. In: \_\_\_\_\_. *Rima pra cá, rima pra lá: histórias, rimas, canções e cia*. Tradução de Heloisa Jahn e João Werneck. São João: Companhia das Letrinhas, 2002. p. 20.
- ALMEIDA, Fábio Ferreira de. Gaston Bachelard: Espírito de escola e sociedade. In: OLIVEIRA, João Eduardo (Org.). *Filosofia e educação: aproximações e convergências*. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012. p. 329-344.
- ALMODÓVAR. *Fale com ela (Hable con Ella)*, filme de Pedro Almodóvar. Produção de 2002, do Estúdio El Deseo S.A., Espanha. Distribuição da Fox Filmes.
- ANDRADE, Carlos Drummond. [1930] Alguma Poesia. In: \_\_\_\_\_. *Carlos Drummond de Andrade – Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003. p. 3-39.

ARIÈS, Philippe. [1973] *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 279 p.

AZEVEDO, Ricardo. *Dezenove poemas desengonçados*. 7. ed. São João: Ática, 2000. 55 p.

AZEVEDO, Ricardo. *Palestras*. Disponível em: <<<http://www.ricardoazevedo.com.br/palestras.htm>>>. Acesso em: 10 set. 2009.

BACHELARD, Gaston. [1936] *A dialética da duração*. Tradução de Marcelo Coelho. São João: Ática, 1994. 135 p.

BACHELARD, Gaston. [1942] *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São João: Martins Fontes, 1989a. 202 p.

BACHELARD, Gaston. [1948] *A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças*. Tradução de João Neves da Silva. São João: Martins Fontes, 1991. 317 p.

BACHELARD, Gaston. [1957] *A poética do espaço*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São João: Martins Fontes, 1993. 242 p.

BACHELARD, Gaston. [1961] *A chama de uma vela*. Tradução de Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989b. 112 p.

BACHELARD, Gaston. [1931-1934] *Estudos*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008. 86 p.

BACHELARD, Gaston. [1932] *A intuição do instante*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. Campinas: Verus, 2007. 101 p.

BACHELARD, Gaston. [1934] *O novo espírito científico*. Tradução de Juvenal Hahne Júnior. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000. 151 p.

BACHELARD, Gaston. [1938] *A psicanálise do fogo*. Tradução de João Neves da Silva. 2. ed. São João: Martins Fontes, 1999. 169 p.

BACHELARD, Gaston. [1943] *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São João: Martins Fontes, 1990a. 275 p.

BACHELARD, Gaston. [1948] *A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade*. Tradução de João Neves da Silva. São João: Martins Fontes, 1990b. 256 p.

BACHELARD, Gaston. [1960] *A poética do devaneio*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São João: Martins Fontes, 1988. 205 p.

BACHELARD, Gaston. [1970] *O direito de sonhar*. Tradução de José Américo Motta Pessanha et al. São João: Difel, 1985. 202 p.

BACHELARD, Gaston. [1974] *Epistemologia*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983. 196 p.

BACHELARD, Gaston. [1988] *Fragmentos de uma poética do fogo*. Tradução de Norma Talles. Organização e notas de Suzanne Bachelard. São João: Brasiliense, 1990c. 142 p.

BACHELARD, Gaston. *A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço*. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva. São João: Abril Cultural, 1974, v. 38. 354 p. (Os pensadores, v. 38)

BAJARD, ELIE. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 3. ed. São João: Cortez, 2001. 118 p.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. 3. ed. São João: Unesp, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de João Bezerra. Rio de Janeiro: Forense, 1981. 239 p.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud. 6. ed. São João: Hucitec, 1992. 196 p.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2004. 157 p.

BARBOSA, Elyana. *Gaston Bachelard: o arauto da pós-modernidade*. 2. ed. Salvador: UFBA, 1996. 195 p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*. Campinas. v. 28, n. 100, out. 2007, p. 1059-1083. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

BARBOSA, Maria Carmen. *Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: Ministério da Educação e UFRGS, 2009. Disponível em: <<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: Rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006. 236 p.

BARROS, Manoel. *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Record, 1993. 103 p.

BELINKY, Tatiana. *Um caldeirão de poemas*. Tradução de Tatiana Belinky. São João: Companhia das Letrinhas, 2003. 75 p.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução de João Sérgio Rouanet. São João: Brasiliense, 1986. 253 p. (Obras escolhidas, v. I)

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Martins Barbosa. 2. ed. São João: Brasiliense, 1987. 277 p. (Obras escolhidas, v. II)

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: \_\_\_\_\_ et al. *Textos escolhidos*. 2. ed. São João: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

BÍBLIA. Eclesiastes. Português. *Bíblia sagrada*. Tradução Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. 8. ed. Brasília: CNBB; São João: Canção Nova [200-].

- BOJUNGA, Lygia. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga*. 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998. 56 p.
- BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. 2. ed. São João: Ática, 1991. 72 p.
- BRANDÃO, Helena H. N.; MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São João: Cortez, 2001. 204 p., v. 2. (Aprender e ensinar com textos; v. 2)
- BRANDÃO, Maria B.; EVANGELISTA, Aracy A. M.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 272 p.
- BUCKINGHAM, David. *Creer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata, 2002.
- CALCANHOTO, Adriana. Oito anos. In: \_\_\_\_\_. *Como Adriana Partimpim*. [S.l.]: BMG/Ariola, 2004. 1 CD.
- CAMARGO, Dilan. *Bamboletras*. 2. ed. Porto Alegre: Projeto, 2002. 39 p.
- CAMARGO, Luís. *O cata-vento e o ventilador*. 2. ed. São João: FTD, 1987. 38 p.
- CAMARGO, Milton. *A zebra, a girafa e outros bichos*. 4. ed. São João: Ática, 1982. 30 p.
- CANGUILHEM, George. Sobre uma epistemologia concordatária. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 47-56, jan./mar. 1972.
- CAPPARELLI, Sergio. *111 poemas para crianças*. 6. ed. Porto Alegre: L&PM, 2006. 135 p.
- CAPPARELLI, Sergio. *A jiboia Gabriela*. 15. ed. Porto Alegre: L&PM, 2000. 48 p.
- CAPPARELLI, Sergio. *Boi da cara preta*. 27. ed. Porto Alegre: L&PM, 1998. 55 p.
- CAPPARELLI, Sergio. *Come-vento*. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- CAPPARELLI, Sérgio. *Tigres no quintal*. Porto Alegre: Kuarup, 1989.
- CAPPARELLI, Sergio; CASTILHOS, Laura. *A árvore que dava sorvete*. Porto Alegre: Projeto, 1999. 34 p.
- CASSIRER, Ernst. *Linguagem e mito*. 4. ed. São João: Perspectiva, 2009. 127 p.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de educação infantil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p.91-107, jan./abr. 2013.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. *Infância e adolescência na cultura de consumo*. Rio de Janeiro: Nau, 1998. 200 p.
- CASTRO, Manuel Antônio de. Poético-Ecologia. In: \_\_\_\_ (Org.). *Arte: corpo, mundo e terra*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. 194 p.

CASTRO, Manuel Antônio de (Org.). *Arte: corpo, mundo e terra*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. 194 p.

CASTRO, Manuel Antônio de. Poética: o insólito e os gêneros. *Semioses*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 7, p. 109-117, 2010. Disponível em: <<  
[http://apl.unisuam.edu.br/semioses/index.php?option=com\\_content&view=article&id=85:poetica-o-insolito-e-os-generos&catid=19:ed-7&Itemid=28](http://apl.unisuam.edu.br/semioses/index.php?option=com_content&view=article&id=85:poetica-o-insolito-e-os-generos&catid=19:ed-7&Itemid=28)>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

CERRUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p.291-305, jan./mar. 2012.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 4. ed. rev. São João: Estação Liberdade, 2009. 266 p.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: UnB, 1994. 111 p.

CHARTIER, Roger; BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 4. ed. rev. São João: Estação Liberdade, 2009. p. 231-253.

CITELLI, Adilson (Coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São João: Cortez, 1998. 196 p., v. 3. (Aprender e ensinar com textos; v. 3)

CLARE, John D. *Astecas: vida cotidiana*. São João: Melhoramentos, 2002. 29 p.

COATS, Lucy. *O menino que caiu do céu: 50 mitos gregos*. Tradução de Ricardo Gouveia. São João: Companhia das Letras, 2009. 165 p.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 58 p. (Coleção passo-a-passo; 57)

COLASANTI, Marina. *Cada bicho seu capricho*. 5. ed. São João: Global, 2002. 16 p.

CORREIA, Almir. *Meu poema abana o rabo*. São João: Biruta, 2004b. 24 p.

CORREIA, Almir. *Poemas mÁtiladrinhos*. 14. ed. São João: Atual, 2004a. 32 p.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSO, Diana L.; CORSO, Mario. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006. 326 p.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Apresentação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

DOMINGO; FERRÉ (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010.

DROIT, Roger-Pol. *A filosofia explicada à minha filha*. São João: Martins Fontes, 2005.

- DUBORGEL, Bruno. [1992] *Imaginário e pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, [19--?]. 352 p.
- EDWARDS, Carolyn et al. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. 319 p.
- EIKHENBAUM, Boris et al. *Teoria da Literatura: formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 1976. 279 p.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 277., v. 1.
- ERHARDY, Melanie. Feiticeiras. In: ALBAULT, Corinne. *Rima pra cá, rima pra lá: histórias, rimas, canções e cia*. Tradução de Heloisa Jahn e João Werneck. São João: Companhia das Letrinhas, 2002. p. 64.
- FALCÃO, Adriana. *Mania de explicação*. São João: Salamandra, 2001. 30 p.
- FERNANDES, Susana Thaís. "Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola": escolarização, infância e experiência. 2009. 167 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- FINKLER, Vinícius; ZAMBELLI, Jackson. *Cuidado que mancha: A mulher gigante*. Porto Alegre: Projeto, 1997. CD.
- FINKLER, Vinícius; ZAMBELLI, Jackson. O quartinho dos fundos. In: \_\_\_\_\_. *A mulher gigante*. 5. ed. Porto Alegre: Projeto, [2004]. 29 p.
- FOERSTER, Heinz von. Visão e Conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes médicas, 1996, p. 59-74.
- FRANCO, Walter. Serra do Luar. In: \_\_\_\_\_. *MPB SHELL*. Arranjos e regência Rogério Duprat. São João: Ariola – 1981. LP
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se complementam*. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (Org.). *Infância: imaginação e educação em debate*. São João: Papyrus, 2007. 140 p.
- FROMM, Erich. *A arte de amar*. Tradução de Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.
- FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. Bom dia silêncio: a ação da infância no cinema. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 37, n. 62, p. 531-545, jan./jun. 2012. Disponível em: <<  
<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2892/2021>>>. Acesso em: 10 set. 2012.
- FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. *Diário da pesquisa*. Quatro cadernos e duas pastas plásticas que possuem as anotações e indagações com registros e relatos das observações

vivenciadas com as crianças e, após, com a análise e estudo de todo o material produzido com/por elas. Ainda, neste diário, estão inclusas as gravações e as fotos (65,5 Gb) que estão organizadas em 387 pastas e 3.635 arquivos. 2011b.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. Literatura na Educação Infantil. In: Série Mesa Educadora para a Primeira Infância (UNESCO) (Org.). *O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança*. Brasília - DF: Guerdau e Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, v. 4, p. 74-87, 2011c.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. Poesia e infância: o corpo em viva voz. *Pro-Posições*. Campinas: UNICAMP, v. 22, n. 2, p. 93-107, maio/ago. 2011a.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo; SCHRAMMEL, Lisnéia Beatris. A leitura literária na escola. *Signos*, Lajeado, ano 25, n. 2, p. 35-53, 2005.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo; RICHTER, Sandra Regina Simonis. A poética do devaneio e da imaginação criadora em Gaston Bachelard. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (Org.). *Infância: imaginação e educação em debate*. São João: Papyrus, 2007, p. 59-71.

FRONCKOWIAK, Ângela. *Com a palavra a palavra: escutar crianças e adultos em convívio poético*. 2009. 90 f. Projeto de tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FRONCKOWIAK, Ângela. Como andar sem poesia? *Anais do II Colóquio Leitura e Cognição*. Santa Cruz do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul, out. 2005. Disponível em: <<[http://www.unisc.br/cursos/pos\\_graduacao/mestrado/letras/index.html](http://www.unisc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/letras/index.html)>>. Acesso em: 30 out. 2009.

FRONCKOWIAK, Ângela. Como andar sem poesia? *Reflexão & Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 1, p. 68-83, 2008. Disponível em: <<<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>>>. Acesso em: 30 out. 2009.

FRONCKOWIAK, Ângela. Poesia e infância: a pedagogia poética de Georges Jean (fase I). *Relatório de pesquisa* (Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação) Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2004.

FRONCKOWIAK, Ângela. Poesia e infância: a pedagogia poética de Georges Jean (fase II). 50 f. *Relatório de pesquisa*. (Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação) Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2006.

FRONCKOWIAK, Ângela; RICHTER, Sandra. A dimensão poética da aprendizagem na infância. *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 13, nº. 1, p. 91-104, jan./jul. 2005.

FRONCKOWIAK, Ângela; SCHRAMEL, Lisnéia. Literatura, infância e experiência poética na escola: janela de mim. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 47, p. 7-20, jul./dez. 2004.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Mímesis e crítica da representação em Walter Benjamin. In: \_\_\_ DUARTE, Rodrigo; FIGUEIREDO, Virginia (Orgs.). *Mímesis e expressão*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

GAUTHIER, Jacques; FLEURI, Reinaldo Matias; GRANDO, Beleni Salette (Orgs.). *Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área da educação*. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2001.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. Portugal: Aveiro, 2004.

GERALDI, João Wanderley. Alteridades: espaços e tempos de instabilidades. In: NEGRI, Lígia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires de (Orgs). *Sentido e significação – Em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São João: Contexto, 2004.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. 125 p.

GERALDI, João Wanderley. Pesquisa em linguagem na contemporaneidade. In: Mesa-redonda do XI SETA – Seminário de Teses em Andamento. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, out. 2005.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Thaís (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São João: Cortez, 1997. 182 p., v. 1. (Aprender e ensinar com textos; v. 1.)

GIL, José. *A Arte Como Linguagem*. Lisboa: Relógio d' Água, 2010. 72 p.

GIRARDELO, Gilka. O florescimento da imaginação: crianças, histórias e TV. *I Jornada de Debates Mídia e Imaginação Infantil*. Museu da Imagem e do Som, CIC. Florianópolis, 1999.

GIRARDELO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. GT Educação de 0 a 6 anos. *Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED)*. Poços de Caldas, 2003.

GIRARDELO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (Org.). *Infância: imaginação e educação em debate*. Campinas: Papirus, 2007. p. 39-57.

GLOSSÁRIO DA MÚSICA. *Mestres pelos mestres. Os melhores compositores pelos melhores intérpretes*. 3. ed. São João: Abril Cultural, 1984.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Tradução de Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. 313 p.

GROTOWSKI, Jerzy; FLASKEN, Ludwik. *O teatro laboratório de Jerzy Grotowsky*. São João: Perspectiva/Sesc/Pontedena, 2007.

GUEDES, João Coimbra. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 317 p.

GUEDES, João Coimbra; SOUZA, Jane Mari. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara C. Bitencourt et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

- GUY, John. *Egípcios: vida cotidiana*. São João: Melhoramentos, 2002. 29 p. (Civilização antiga)
- GUY, John. *Gregos: vida cotidiana*. São João: Melhoramentos, 2002. 31 p. (Civilização antiga)
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder*. Tradução de Carlos Rizzi. São João: Summus, 1980. 239 p. (Novas Buscas em Educação. v. 7.)
- HEYWOOD, Colin. [2001] *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 284 p.
- HILLMAN, James. *O código do ser: uma busca do caráter e da vocação pessoal*. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 353 p.
- HIST, Hilda. *Com os meus olhos de cão: e outras novelas*. São João: Brasiliense, 1977.
- HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 2.0. 2007. 1 CD-ROM.
- HOYUELOS, Alfredo. Presentación. In: MALLAGUZZI, Lóris. *La educación infantil en Reggio Emilia*. 2. ed. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2009. p. 7-16.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São João: Perspectiva, 2004. 243 p.
- ICLE, Gilberto. *Pedagogia teatral como cuidado de si: problematizações na companhia de Foucault e Stanislavski*. In: 30ª Reunião Anual da ANPED - GE01- Educação e Arte. Caxambu/MG. 2007. Disponível em: <<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>>. Acesso em: 15 jun. 2013.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. Apresenta as informações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Disponível em: <<<http://www.inep.gov.br>>>. Acesso em: 10 jul. 2013.
- INSTITUTO JOÃO MONTENEGRO - IPM: ação social do IBOPE. Apresenta o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF). Disponível em: <<<http://www.ipm.org.br>>>. Acesso em: 10 jul. 2013.
- JAKOBSON, Roman. [1969] *Linguística e comunicação*. Tradução Izidoro Blikstein, José João Paes. 10. ed. São João: Cultrix, [19-?]. 162 p.
- JEAN, Georges. *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. Traducción de Juan José Utrilla. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- JEAN, Georges. *Cultura pessoal e acção pedagógica*. Lisboa: Asa, 1990a. 142 p.
- JEAN, Georges. *Los senderos de la imaginación infantil*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990b.
- JEAN, Georges. *Na escola da poesia*. Tradução de Maria Carvalho. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. 255 p.

- JOSÉ, Elias. *Caixa mágica de surpresa*. 17. ed. São João: Paulus, 2008. 24 p.
- JOSÉ, Elias. *Lua no brejo*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. 30 p.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. 111 p.
- KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn et al. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 37-55.
- KINNEY, Jeff. *Diário de um banana: as memórias de Greg Heffley*. Cotia: Vergara & Riba, 2008. 217 p., 8. v. (Coleção Diário de um banana)
- KOHAN, Walter Omar (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a. 184 p.
- KOHAN, Walter Omar. *Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância*. Caxambu: 27ª Reunião anual ANPED, 2004b, Gt. de “Educação Infantil – o a 6 anos”. Disponível em: <<[http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_walter\\_kohan.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_walter_kohan.pdf)>>. Acesso em: 8 fev. 2010.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância – Ensaio de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 176 p.
- KOHAN, Walter Omar. *Linguagem, natureza e cultura. II Fórum de Linguagem – Fórum de Ciência e Cultura*. Rio de Janeiro: UFRJ, 26 maio 2006.
- KOPP, Felipe Augusto. *O voo da razão produz tombos: a imaginação em Sartre, Bachelard e Manoel de Barros*. 2013. 74 f. Monografia (Graduação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.
- KRAMER, Sonia. *Leitura e escrita como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais. Presença Pedagógica*. v. 6, n. 31, jan./fev. 2000. Disponível em: <<<http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/31.pdf>>>. Acesso em: 9 fev. 2010.
- KRAMER, Sonia. *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. Educ. Soc. [online]* 1997, v. 18, n. 60, p. 15-35. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73301997000300002.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São João: Ática, 1993. 112 p.
- LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982. 176 p.
- LALAU. *Bem-te-vi e outras poesias*. São João: Companhia das Letrinhas, 1994. 30 p.
- LALAU. *Brasileirinhos: poesia para os bichos mais especiais da nossa fauna*. São João: Cosac & Naify, 2001. 28 p.

- LALAU. *Fora da gaiola e outras poesias*. São João: Companhia das Letrinhas, 1995. 30 p.
- LALAU. *Girassóis e outras poesias*. São João: Companhia das Letrinhas, 1995. 30 p.
- LALAU. *Mais brasileiro!:* poesia para os bichos mais especiais da nossa fauna. São João: Cosac & Naify, 2003. 32 p.
- LAROSSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1996.
- LAROSSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. 360 p.
- LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- LAROSSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.
- LARRY, H. I. *Águas profundas*. 1. ed. São João: Fundamento Educacional, 2007. 74 p. (Zac Power. 24 horas para salvar o mundo)
- LEGIÃO URBANA. Vamos fazer um filme? In: \_\_\_\_\_. *O Descobrimento do Brasil*. **Label:** EMI, 1993.
- LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. 204 p.
- LEMINSKI, João. *Caprichos & relaxos*. 3. ed. São João: Brasiliense, 1985. 151 p.
- LINS, Osman. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São João: Summus, 1977. 189 p.
- LISPECTOR, Clarice. *Legião estrangeira*. São João: Ática, 1977. 111 p.
- LOBATO, Monteiro. *Os doze trabalhos de Hércules I*. São João: Círculo do Livro, 1989. 276 p.
- LOBATO, Monteiro. *Os doze trabalhos de Hércules II: histórias diversas*. São João: Círculo do Livro, 1991. 290 p.
- LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*. Lisboa: Presença, 1965.
- MACHADO, Ana Maria. *Histórias à Brasileira: Pedro Malasartes e outras histórias*. São João: Companhia das Letrinhas, 2004b.
- MACHADO, Ana Maria. *Esta casa é minha*. São João: Moderna, 2004c. 16 p.
- MACHADO, Ana Maria. *Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura*. São João: Companhia das Letras, 2011. 290 p.
- MACHADO, Marina Marcondes. *A poética do brincar*. 2. ed. São João: Layola, 2004. 76 p.

- MACHADO, Regina. *Acordais*. Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004a. 231 p.
- MALLAGUZZI, Lóris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn et al. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59-104.
- MALLAGUZZI, Lóris. *La educación infantil en Reggio Emilia*. 2. ed. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2009. 119 p.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São João: Cortez, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. p. 63-82.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São João: Parábola, 2008. 295 p.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 2. ed. São João: Summus, 1979. 117 p.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. A linguagem indireta e as vozes do silêncio. In: \_\_\_\_\_. *O olho e o espírito: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne*. Tradução de João Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São João: Cosac & Naify, 2004. p. 65-119.
- MORAES, Vinicius de. *A arca de Noé*. 14. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1984. 75 p.
- MOSÉ, Viviane. *Toda palavra*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de índio: versão infantil*. 2. ed. São João Callis, 2010. 54 p.
- MURALHA, Sidônio. *A dança dos pica-paus*. 8. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.
- MURALHA, Sidônio. *A televisão da bicharada*. 9. ed. São João: Global, 1997. 31 p.
- MURRAY, Roseana. *No mundo da lua*. Belo Horizonte: Miguilim, [19--]. 30 p.
- NARODOWISKI, Maurício. Adeus à infância (e a escola que a educava). In: SILVA, Luiz Heron (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- NESTROVSKI, Arthur Rosenblat; EUGÊNIA, Maria. *Bichos que existem & bichos que não existem*. São João: Cosac & Naify, 2002. 56 p.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, mai./ago. 2005.

- NÓVOA, A. (Org.). *Formação de professores e profissão docente*. Disponível em: <<[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>>. Acesso em: 27 set. 2012.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. 214 p.
- OH! Vida minha... Texto popular recolhido por Ângela Cogo Fronckowiak.
- ORLANDI, Eni Pucinelli. *As formas do silêncio*. No movimento dos sentidos. Campinas: UNICAMP, 2007. 181 p.
- PAES, José João. *É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis*. 2. ed. São João: Salamandra, 2005. 40 p.
- PAES, José João. *Olha o bicho*. 11. ed. São João: Ática, 2000. 20 p.
- PAES, José João. *Poemas para brincar*. 14. ed São João: Ática, 1999. 20 p.
- PAES, José João. *Um número depois do outro*. São João: Companhia das Letrinhas, 1993. 20 p.
- PAES, José João. *Um passarinho me contou*. 6. ed. São João: Ática, 1999. 32 p.
- PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa: 70, 1989. 126 p.
- PAULINO, Graça et. al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001. 163 p.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993. 167 p.
- PERKOSKI, Norberto; FRONCKOWIAK, Ângela. Vivências poéticas: mobilizando leitores. In: GOMES, Leny da Silva; GOMES, Neiva Maria Tebaldi (Org.). *Aprendizagem de língua e literatura: gêneros e vivências de linguagem*. Porto Alegre: UniRitter, 2006. p. 237-268. (Série Experiência Acadêmica; v. 5.)
- PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e cultura*. 2. ed. São João: Summus, 1990.
- PESSANHA, José Américo. Bachelard: as asas da imaginação. Introdução. In: BACHELARD, Gaston. *O direito de sonhar*. São João: Difel, 1985. p. v-xxxii.
- PESSOA, Fernando. *Poesias coligidas: quadras ao gosto popular, poesias inéditas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. 207 p.
- PILKEY, Dav. *As aventuras do Capitão Cueca: um romance épico*. São João: Cosac & Naify, 2000. 127 p.

- PINTO, M. A infância como construção social. In: \_\_\_\_\_; SARMENTO, M. J. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.
- PISOS, Cecília et al. *Poemas com sol e sons: poesia latino-americana para meninos e meninas*. São João: Melhoramentos 2000. 72 p.
- PONDÉ, Glória Maria Fialho. Poesia para crianças: a mágica da eterna infância. *Tigre Albino*. v. 2, n. 2, mar. 2009. ISSN 1982-9434. Disponível em: <<<http://www.tigrealbino.com.br/texto>>>. Acesso em: 9 fev. 2009.
- POUND, Ezra. *A arte da poesia: ensaios escolhidos*. Tradução de Heloysa de Lima Dantas e José João Paes. 2. ed. São João: Cultrix, 1988. 164 p.
- POUND, Ezra. *Abc da literatura*. Tradução de Augusto de Campos e José João Paes. São João: Cultrix, [198-]. 218 p.
- PRADO, Adélia. *Cacos para um vitral*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 131 p.
- PRADO, Adélia. *Oráculos de maio*. 2. ed. São João: Siciliano, 1999. 139 p.
- PRATINI, Maria de Lourdes. *A renovação do conto: emergência de uma prática oral*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PRIETO, Heloisa. *Quer ouvir uma história?: lendas e mitos no mundo da criança*. São João: Angra, 1999. 126 p.
- PRIGOGINE, Ilya. O fim da ciência? In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 25-44.
- PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura. Disponível em: <<<http://www.bn.br/proler/>>>. Acesso em: 10 jul. 2013.
- QUINTANA, Mário. *Poesias*. Porto Alegre: Globo, 1989. 62 p.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: Estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. São João: Editora 34, 2005. 71 p.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 191 p.
- RIBEIRO, Renato Janine (Org.). *Humanidades: um novo curso na USP*. São João: USP, 2001. 175 p.
- RIBEIRO, Renato Janine. A Universidade num ambiente de mudanças. *Leituras Contemporâneas: Revista das Faculdades Jorge Amado*, Salvador, v. 1, n. 2, p. 19-42, 2003.
- RIBEIRO, Renato Janine. Apresentação a Norbert Elias. In: ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1, p. 9-12.

- RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. 2. ed. São João: Global, 2004. 287 p.
- RICHARDS, Laura. Eletelefonía. In: BELINKY, Tatiana. *Um caldeirão de poemas*. Tradução de Tatiana Belinky. São João: Companhia das Letrinhas, 2003. p. 47.
- RICHTER, Sandra Regina Simonis. *A dimensão ficcional da arte na educação da infância*. 2005. 271 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- RICHTER, Sandra Regina Simonis; FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. A tensão lúdica entre brincar e aprender na infância. *Pátio - Educação Infantil*, Porto Alegre, n. 27, p. 39-41, maio/jun. 2011.
- RICHTER, Sandra Regina Simonis; FRONCKOWIAK, Ângela. Alfabetização, letramento e experiência poética: a seriedade da alegria. In: FERREIRA, Valéria Silva (Org.). *Infância e linguagem escrita: práticas docentes*. Itajaí: UNIVALI, 2007a. p. 55-64.
- RICHTER, Sandra Regina Simonis; FRONCKOWIAK, Ângela. *Experiência poética e aprendizagem na infância*. 2008. 149 p. Relatório de Pesquisa. (Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação) Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2008a.
- RICHTER, Sandra Regina Simonis; FRONCKOWIAK, Ângela. Experiência poética e linguagens na infância. In: V Congresso Internacional de Educação - Pedagogias (entre) lugares e saberes, 2007, São Leopoldo. *Anais do V Congresso Internacional de Educação*. Pelotas: Seiva, p. 1-12, 2007b.
- RICHTER, Sandra; FRONCKOWIAK, Ângela. Atividades lúdico-pedagógicas com anos iniciais do ensino fundamental. 2008. 35 p. *Relatório de Pesquisa*. (Pró-Reitoria de Extensão e Relações Comunitárias) Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2008b.
- RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. Tradução de Antonio Nigrini. 11. ed. São João: Summus, 1982. 190 p.
- RODDA, Emily. *A caverna do medo*. São João: Fundamento, 2006. 124 p., 6. v. (Deltora Quest; v. 2.)
- RODDA, Emily. *A última macieira encantada*. São João: Fundamento, 2007. 79 p., 6. v. (Segredo das fadas; série I; v. 4.)
- RUFFINI, Franco. Stanislaviskij e o “teatro laboratório”. In: *Revista da Fundarte*. Montenegro: FUNDARTE, v. 4, n. 8, p. 4-15, jul./dez. 2004.
- SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. 238 p.
- SARAIVA, Juracy Assmann. *Palavras, brinquedos e brincadeiras: cultura oral na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2011. 368 p.
- SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006. 344 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Thaís (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Portugal, 2004. 257 p.

SCHRAMMEL, Lisnéia Beatris. *Um olhar para a leitura literária da prosa na escola*. 2003. 37 f. Monografia (Graduação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3. ed. São João: Martins Fontes, 1998. 140 p.

SILVESTRIN, Ricardo. *É tudo invenção*. São João: Ática, 2003. 32 p.

SILVESTRIN, Ricardo. *Pequenas observações sobre a vida em outros planetas*. São João: Salamandra, 2004. 40 p.

SIMÕES, Reinério L. M. *Imaginação Material Segundo Gaston Bachelard*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Filosofia) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <<<http://www.consciencia.org/bachelarddisreinerio.shtml>>>. Acesso: 2 mar. 2013.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: BRANDÃO, Maria B.; EVANGELISTA, Aracy A. M.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas as facetas. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abri. 2004.

SOUZA, Gláucia R. R. de. Na mão direita tem uma roseira: oralidade, escrita e leitura de poemas entre alunos de Ensino Fundamental. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 20-22, abr./jun. 2008.

SPRITZER, Mirna. *O corpo tornado voz: a experiência pedagógica da peça radiofônica*. 2005. 191 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

STACCIOLI, Gianfranco. *Diário do acolhimento na escola da infância*. Campinas: Diários Associados, 2013. 204 p.

STANISLAVSKI, Constantin. *El trabajo del actor sobre si mismo*. Buenos Aires: Quetzal, 1983. p.

STRAUSZ, Rosa Amanda. *Uma família parecida com a da gente*. 3. ed. São João: Ática, 2000. 20 p.

TAHAN, Malba. *A arte de ler e contar histórias*. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

TARDE, Gabriel de. *Monadologia e sociologia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. 286 p.

- TENAILLE, Marie. Bicho-papão. In: ALBAULT, Corinne. *Rima pra cá, rima pra lá: histórias, rimas, canções e cia*. Tradução de Heloisa Jahn e João Werneck. São João: Companhia das Letrinhas, 2002. p. 74.
- THEBAS, Cláudio. *O menino que chovia*. São João: Companhia das Letrinhas, 2002. 30 p.
- TOLLER, PAULA. Oito Anos. *Apresentação realizada no programa Altas Horas*. 2007. Disponível em: << <http://www.youtube.com/watch?v=egHXevTmjE4>>>. Acesso em: 27 jul. 2011.
- TONUCCI, F. *Quando as crianças dizem: agora chega!*. Tradução de Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 2005. 243 p.
- UMA história lenga-lenga: A velha. Texto popular recolhido por Ângela Cogo Fronckowiak.
- VALÉRY, Paul. Primeira aula do curso de poética. In: \_\_\_\_\_. *Variedades*. São João: Iluminuras, 1999. p. 179-192.
- VASCONCELOS, Teresa M. S. de. *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Tradução de Ana Maria Chaves. Portugal: Porto, 1997. 270 p.
- VINCENT, Guy; Lahri, Bernard; THIN, Daniel. Tradução da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diana Gonçalves Vidal. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2011.
- VOELZ, Ana Luísa. *Diário da pesquisa*. Três cadernos que possuem as anotações e indagações com registros e relatos das observações vivenciadas durante os dois anos com as crianças e, após, com a análise e estudo de todo o material produzido com/por elas. Ainda, neste diário, estão inclusas as gravações e as fotos (65,5 Gb) que estão organizadas em 387 pastas e 3.635 arquivos.
- WOLFF, Clarice Lehnen; NAZARI, Gracielle Tamiosso. A importância da oralidade no processo de alfabetização. *Letrônica*, Porto Alegre v. 2, n. 1, p. 154, jul. 2009.
- WOOLF, Virginia. *A cortina da tia Bá*. 4. ed. São João: Ática, 1999. 20 p.
- WULF, Christoph. O ouvido. *GHREBH. Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia*. São João, n. 9, mar. 2007. Disponível em: <<<http://www.cisc.org.br/revista/ghrebh9/artigo>>>. Acesso em: 10 jan. 2009.
- XAVIER, Maria Luisa M. Educação Básica – resgatando espaços de humanização, civilização, aquisição e produção de cultura na escola contemporânea. In: PEREIRA, Nilton et al. (Org.). *Ler e escrever – compromisso do Ensino Médio*. Porto Alegre: UFRGS; NIUE/UFRGS, 2008. p. 17-32.
- ZAMBRANO, María. *Notas de un método*. Introducción de Agapito Maestre. Madrid: Tecnos, 2011. 180 p.
- ZEMAN, Ludmila. *A última busca de Gilgamesh*. Tradução de Sérgio Capparelli. Porto Alegre: Projeto, 1996. 24 p.

ZEMAN, Ludmila. *A vingança de Ishtar*. Tradução de Sérgio Capparelli. Porto Alegre: Projeto, 1996. 24 p.

ZEMAN, Ludmila. *O rei Gilgamesh*. Tradução de Sérgio Capparelli. Porto Alegre: Projeto, 1996. 24 p.

ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. 164 p.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 9-22

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. rev., atual. e ampl. São João: Global, 2003. 235 p.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 2. ed. São João: Global, 1981. 104 p.

ZILBERMAN, Regina; CADEMARTORI, Ligia. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3. ed. São João: Ática, 1987. 160 p.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. Tradução de Jerusa Pires e Amálio Pinheiro Paul. São João: Companhia das Letras, 1993. 324 p.

ZUMTHOR, Paul. *Escritura e nomadismo: entrevistas e ensaios*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. São João: Ateliê Editorial, 2005. 191 p.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. rev. e aum. São João: Cosac Naify, 2007. 125 p.

O silêncio está posto, ele é.

O silêncio não é pensamento.

O silêncio sente.

Acolhimento da ausência, ele torna audível o inesgotável fluxo ruidoso da vida lenta.

No voluntário desejo de existir o silêncio diz sim, insiste, resiste e inspira involuntariamente.

Diástole, sístole! Diástole, sístole! Diástole, sístole, bomb-e-ando o coração.

Um coração pens-ando-sendo, puls-ando todo.

Todo o tempo o coração tendo o silêncio,

que é sim,

é sim-timento.

O silêncio ecoa EU SOU em mim.

## APÊNDICE A – Exposição no saguão da escola





Juliana - Malaguemas do 2º ano.

RAFAELA - MÚSICA DA PAULA TOLER.

GUILHERME - MÚSICA  
Thaís - Um passarinho me contou

Nathalia

MARIAK MÚSICA PAULA TOLER

Rosa - amarela - Um passarinho me contou

ESQUISITISE DO 2º ANO

POEMA PIAL-VINI  
A MORTE

GABRIEL MOREIRA  
O MONSTRO DA MORTE Suas

MICO DE CHEIRO  
JOÃO PEDRO 2º ANO

MICO DO MATHEUS. MICHE 2º ANO

ESQUISITICES DO 2º ANO  
ESQUI

ESQUISITISE DO 2º ANO MATHEUS

VACA AMARELA MATHEUS

PRE MUNIÇÃO 5 GABRIEL MOREIRA  
sangui por os labos Suas

## APÊNDICE C – Poemas enviados em resposta aos pedidos das crianças

### Guaraná com canudinho

Uma vaca entrou num bar  
e pediu um guaraná.

O garçom, um gafanhoto,  
tinha cara de biscoito.

Olhou de trás do balcão,  
pensando na confusão.

Fala a vaca, decidida,  
pronta pra comprar briga:

– E que esteja geladinho  
pra eu beber de canudinho!

Na gravata borboleta,  
gafanhoto fez careta.

Responde: vaca sem grana  
se quiser vai comer grama.

– Ah, é?, muge a vaca matreira,  
quem dá leite a vida inteira?

– Dou leite, queijo, coalhada,  
reclamo, ninguém me paga.

Da gravata, a borboleta  
sai voando, satisfeita.

Gafanhoto leva um susto,  
acreditando, muito a custo.

E serve, bem rapidinho,  
guaraná com canudinho.

Para o Átila,  
com canudo  
em guaraná  
de canudinho!

Beijo  
Ángela

Oficina Literária *Escola Educar-se*  
2º ano – Prof.ª Betina Durante  
Pesquisa *Com a palavra a palavra*  
Coordenação: Ângela Fronckowiak  
Bolsista PUIC: Ana Luísa Voelz  
Março de 2011

**OITO ANOS** (Paula Toller / Dunga)

POR QUE VOCÊ É FLAMENGO  
E MEU PAI BOTAFOGO  
O QUE SIGNIFICA  
"IMPÁVIDO COLOSSO"?

POR QUE OS OSSOS DOEM  
ENQUANTO A GENTE DORME  
POR QUE OS DENTES CAEM  
POR ONDE OS FILHOS SAEM

POR QUE OS DEDOS MURCHAM  
QUANDO ESTOU NO BANHO  
POR QUE AS RUAS ENCHEM  
QUANDO ESTÁ CHOVENDO

QUANTO É MIL TRILHÕES  
VEZES INFINITO  
QUEM É JESUS CRISTO  
ONDE ESTÃO MEUS PRIMOS

WELL, WELL, WELL  
GABRIEL...

POR QUE O FOGO QUEIMA  
POR QUE A LUA É BRANCA  
POR QUE A TERRA RODA  
POR QUE DEITAR AGORA

POR QUE AS COBRAS MATAM  
POR QUE O VIDRO EMBAÇA  
POR QUE VOCÊ SE PINTA  
POR QUE O TEMPO PASSA

POR QUE QUE A GENTE ESPIRRA  
POR QUE AS UNHAS CRESCEM  
POR QUE O SANGUE CORRE  
POR QUE QUE A GENTE MORRE

DO QUÉ É FEITA A NUVEM  
DO QUÉ É FEITA A NEVE  
COMO É QUE SE ESCREVE  
REVEILLÓN

WELL, WELL, WELL,  
GABRIEL...

Para a Duda,  
que a gente coloca um K,  
erra música linda,  
para ela cantar.

Beijo  
Angela

Oficina Literária *Escola Educar-se*  
2º ano – Prof.ª Betina Durante  
Pesquisa *Com a palavra a palavra*  
Coordenação: Angela Fronckowiak  
Bolsista PUIC: Ana Luísa Voelz  
Março de 2011

GABRIEL MOREIRA

SABE O QUE EU FIZ

COM OS MORTOS VIVOS?

ÁFOGUEI NA BANHEIRA!

QUE BESTEIRA!

Beijo

Angela

**OITO ANOS** (Paula Toller / Dunga)

POR QUE VOCÊ É FLAMENGO  
E MEU PAI BOTAFOGO  
O QUE SIGNIFICA  
"IMPÁVIDO COLOSSO"?

POR QUE OS OSSOS DOEM  
ENQUANTO A GENTE DORME  
POR QUE OS DENTES CAEM  
POR ONDE OS FILHOS SAEM

POR QUE OS DEDOS MURCHAM  
QUANDO ESTOU NO BANHO  
POR QUE AS RUAS ENCHEM  
QUANDO ESTÁ CHOVENDO

QUANTO É MIL TRILHÕES  
VEZES INFINITO  
QUEM É JESUS CRISTO  
ONDE ESTÃO MEUS PRIMOS

WELL, WELL, WELL  
GABRIEL...

POR QUE O FOGO QUEIMA  
POR QUE A LUA É BRANCA  
POR QUE A TERRA RODA  
POR QUE DEITAR AGORA

POR QUE AS COBRAS MATAM  
POR QUE O VIDRO EMBAÇA  
POR QUE VOCÊ SE PINTA  
POR QUE O TEMPO PASSA

POR QUE QUE A GENTE ESPIRRA  
POR QUE AS UNHAS CRESCEM  
POR QUE O SANGUE CORRE  
POR QUE QUE A GENTE MORRE

DO QUÉ É FEITA A NUVEM  
DO QUÉ É FEITA A NEVE  
COMO É QUE SE ESCREVE  
REVEILLÓN

WELL, WELL, WELL,  
GABRIEL...

Para o Gabriel,  
uma música com  
o nome dele,  
que é doce

como mel!

Beijo  
Angela

Oficina Literária Escola Educar-se  
2º ano - Prof.ª Betina Durante  
Pesquisa Com a palavra a palavra  
Coordenação: Ângela Fronckowiak  
Bolsista PUIC: Ana Luísa Voelz  
Março de 2011

GUIWHERME

EU NÃO TENHO CÓPIA

DO LIVRO DA TIA BÁ

VOCÊ PODE LER NA BIBLIOTECA

PORQUE ELA MORA LA'!

Beijos

^  
Anjela

## MICO-DE-CHEIRO

LALAU. *Mais brasileiroinhos.*

**Fez xixi na árvore.  
Fez xixi na moita.  
Fez xixi na folha.  
Fez xixi na plantaço.**

**Fez xixi no galho.  
Fez xixi no tronco.  
Fez xixi na planta.  
Fez xixi no chão.**

**Mico-de-cheiro,  
Já para o banheiro!**

Para o João,  
eu conto  
que não aguento,  
esse mico  
fedorento!

Beijo  
Anupla

Oficina Literária *Escola Educar-se*  
2º ano - Prof.<sup>a</sup> Betina Durante  
Pesquisa *Com a palavra a palavra*  
Coordenação: Ângela Fronckowiak  
Bolsista PUIC: Ana Luísa Voelz  
Março de 2011

## MICO-DE-CHEIRO

LALAU. *Mais brasileirinhos.*

**Fez xixi na árvore.  
Fez xixi na moita.  
Fez xixi na folha.  
Fez xixi na plantação.**

**Fez xixi no galho.  
Fez xixi no tronco.  
Fez xixi na planta.  
Fez xixi no chão.**

**Mico-de-cheiro,  
Já para o banheiro!**

*Para a Juliana,  
poeta muito bacana,  
esse mico-de-chei  
que fede, mas é querido:*

*Beijo ~  
Ângela*

Oficina Literária *Escola Educar-se*  
2º ano - Prof.ª Betina Durante  
Pesquisa *Com a palavra a palavra*  
Coordenação: Ângela Fronckowiak  
Bolsista PUIC: Ana Luísa Voelz  
Março de 2011

LUCAS

QUE É ISSO DE TRENÓ ZUMBI?

QUANDO LI TEU PEDIDO,

GRITEI: "ME TIREM DAQUI!"

Beijo

Angela

## O Pato

JOSÉ, Elias. *Lua no brejo.*

O pato perto da porta  
o pato perto da pia  
o pato longe da pata  
o pato pia que pia

O pato longe da porta  
o pato longe da pia  
o pato perto da pata  
é um pato que nem pia

Para a Maria,  
que escolheu o pato que não pia,  
mas mia, que nem a Maria!

Beijo  
Aryle

Oficina Literária *Escola Educar-se*  
2º ano – Prof.ª Betina Durante  
Pesquisa *Com a palavra a palavra*  
Coordenação: Ângela Fronckowiak  
Bolsista PUIC: Ana Luísa Voelz  
Março de 2011

**VACA AMARELA**SÉRGIO CAPPARELLI. *BOI DA CARA PRETA.*

**VACA AMARELA  
FEZ COCÔ NA PANELA,  
CABRITO MEXEU, MEXEU,  
QUEM FALAR PRIMEIRO  
COMEU O COCÔ DELA.**

**VACA AMARELA,  
SUTIÃ DE FLANELA,  
CABRITO COSEU, COSEU  
QUEM SE MEXER PRIMEIRO  
PÔS O SUTIÃ DELA.**

**VACA AMARELA  
FEZ XIXI NA GAMELA,  
CABRITO MEXEU, MEXEU,  
QUEM RIR PRIMEIRO  
BEBEU O XIXI DELA.**

**VACA AMARELA  
CUSPIU DA JANELA,  
CABRITO MEXEU, MEXEU,  
QUEM PISCAR PRIMEIRO  
LAMBEU O CUSPE DELA.**

Para o Mathews,  
com meu carinho,  
este poema,  
que a gente leu  
bem juntinho!

Bijó  
Ângela

Oficina Literária *Escola Educar-se*  
2º ano - Prof.<sup>a</sup> Betina Durante  
Pesquisa *Com a palavra a palavra*  
Coordenação: Ângela Fronckowiak  
Bolsista PUIC: Ana Luísa Voelz  
Março de 2011

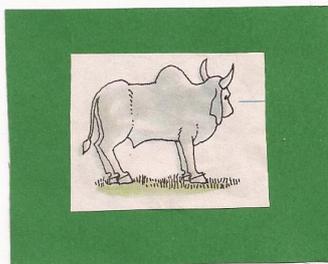
MICHEL

ÁDOREI O TEU OI

E LONTO QUE ESTO BEM

MAS COMO NÃO PEDIU UM POEMA

EU TE MANDO UM



FOI LEGAL OU NÃO FOI?

BEIJO

ÂNGELA

## O QUARTINHO DOS FUNDOS

CUIDADO QUE MANCHA: GUSTAVO FINKLER/JACKSON ZAMBELLI

UM QUARTINHO COM MISTÉRIO?  
 É O QUARTINHO DOS FUNDOS  
 NO QUARTINHO DOS FUNDOS EU  
 ENCONTREI  
 UMA GARRAFA TODA DIFERENTE  
 QUE CUSPIA E ASSOBIAVA  
 PENSAVA QUE ERA GENTE

Oficina Literária *Escola Educar-se*  
 2º ano – Prof.<sup>a</sup> Betina Durante  
 Pesquisa *Com a palavra a palavra*  
 Coordenação: Ângela Fronckowiak  
 Bolsista PUIC: Ana Luísa Voelz  
 Março de 2011

NO QUARTINHO DOS FUNDOS EU ENCONTREI  
 UM RÁDIO VELHO QUE FALAVA VÁRIAS LÍNGUAS  
 E AINDA CANTAVA UM NEGÓCIO DIFERENTE

NO QUARTINHO DOS FUNDOS EU ENCONTREI  
 UMA GELADEIRA ONDE MORAVA UM PINGUIM  
 COM SUA FAMÍLIA INTEIRA

NO QUARTINHO DOS FUNDOS EU ENCONTREI  
 UMA LANTERNA COMO UM FAROL  
 ILUMINAVA OS NAVIOS  
 QUE CANTAVAM EM SI BEMOL

NO QUARTINHO DOS FUNDOS EU ENCONTREI  
 UM ESPELHO QUE ENXERGAVA DENTRO DA GENTE  
 UMA PANELA COZINHANDO POÇÃO MÁGICA  
 UMA DENTADURA SEM NENHUM DENTE

NO QUARTINHO DOS FUNDOS EU ENCONTREI  
 UM LENÇO VELHO QUE VIVIA GRIPADO  
 UM VENTILADOR COM MEDO DE AVIÃO  
 UM POTE DE MEL COM URSO PRA TODO LADO

Para a Nathália,  
 um quartinho  
 cheio de mistérios  
 que a gente  
 esconde sozinhos.  
 Beijo, Ângela

## O QUE DISSE O PASSARINHO

JOSÉ PAULO PAES – *UM PASSARINHO ME CONTOU*

UM PASSARINHO ME CONTOU  
QUE O ELEFANTE BRIGOU  
COM A FORMIGA SÓ PORQUE  
ENQUANTO DANÇAVAM (SEGUNDO ELE)  
ELA PISOU NO PÉ DELE!

UM PASSARINHO ME CONTOU  
QUE O JACARÉ SE ENGASGOU  
E TEVE DE CUSPI-LO INTEIRINHO  
QUANDO TENTOU ENGOLIR,  
IMAGINEM SÓ, UM PORCO-ESPINHO!

UM PASSARINHO ME CONTOU  
QUE O NAMORO DO TATU E A TARTARUGA  
DEU NUM CASAMENTO DE FAZER DÓ:  
CADA QUAL FICOU MORANDO EM SUA CASCA  
EM VEZ DE MORAR NUMA CASA SÓ.

UM PASSARINHO ME CONTOU  
QUE A OSTRAS É MUITO FECHADA,  
QUE A COBRA É MUITO ENROLADA  
QUE A ARARA É UMA CABEÇA OCA,  
E QUE O LEÃO-MARINHO E A FOCA...

XÔ XÔ, PASSARINHO, CHEGA DE FOFOCA!

Para a Nathália,  
Toda a fofoca que fez  
esse passarinho galha! *Bijó*  
Ângela

Oficina Literária *Escola Educar-se*  
2º ano – Prof.ª Betina Durante  
Pesquisa *Com a palavra a palavra*  
Coordenação: Ângela Fronckowiak  
Bolsista PUIC: Ana Luísa Voelz  
Março de 2011

## OITO ANOS (Paula Toller / Dunga)

POR QUE VOCÊ É FLAMENGO  
E MEU PAI BOTAFOGO  
O QUE SIGNIFICA  
"IMPÁVIDO COLOSSO"?

POR QUE OS OSSOS DOEM  
ENQUANTO A GENTE DORME  
POR QUE OS DENTES CAEM  
POR ONDE OS FILHOS SAEM

POR QUE OS DEDOS MURCHAM  
QUANDO ESTOU NO BANHO  
POR QUE AS RUAS ENCHEM  
QUANDO ESTÁ CHOVENDO

QUANTO É MIL TRILHÕES  
VEZES INFINITO  
QUEM É JESUS CRISTO  
ONDE ESTÃO MEUS PRIMOS

WELL, WELL, WELL  
GABRIEL...

POR QUE O FOGO QUEIMA  
POR QUE A LUA É BRANCA  
POR QUE A TERRA RODA  
POR QUE DEITAR AGORA

POR QUE AS COBRAS MATAM  
POR QUE O VIDRO EMBAÇA  
POR QUE VOCÊ SE PINTA  
POR QUE O TEMPO PASSA

POR QUE QUE A GENTE ESPIRRA  
POR QUE AS UNHAS CRESCEM  
POR QUE O SANGUE CORRE  
POR QUE QUE A GENTE MORRE

DO QUÉ É FEITA A NUVEM  
DO QUÉ É FEITA A NEVE  
COMO É QUE SE ESCREVE  
REVEILLÓN

WELL, WELL, WELL,  
GABRIEL...

Para a Rafaela,  
cantar, soltar a voz  
e depois?  
descansar, comendo um  
bolo de noz.

Bijú Ângela

Oficina Literária Escola Educar-se  
2º ano - Prof.ª Betina Durante  
Pesquisa Com a palavra a palavra  
Coordenação: Ângela Fronckowiak  
Bolsista PUIC: Ana Luísa Voelz  
Março de 2011

## O QUE DISSE O PASSARINHO

JOSÉ PAULO PAES – UM PASSARINHO ME CONTOU

UM PASSARINHO ME CONTOU  
QUE O ELEFANTE BRIGOU  
COM A FORMIGA SÓ PORQUE  
ENQUANTO DANÇAVAM (SEGUNDO ELE)  
ELA PISOU NO PÉ DELE!

UM PASSARINHO ME CONTOU  
QUE O JACARÉ SE ENGASGOU  
E TEVE DE CUSPI-LO INTEIRINHO  
QUANDO TENTOU ENGOLIR,  
IMAGINEM SÓ, UM PORCO-ESPINHO!

UM PASSARINHO ME CONTOU  
QUE O NAMORO DO TATU E A TARTARUGA  
DEU NUM CASAMENTO DE FAZER DÓ:  
CADA QUAL FICOU MORANDO EM SUA CASCA  
EM VEZ DE MORAR NUMA CASA SÓ.

UM PASSARINHO ME CONTOU  
QUE A OSTRAS É MUITO FECHADA,  
QUE A COBRA É MUITO ENROLADA  
QUE A ARARA É UMA CABEÇA OCA,  
E QUE O LEÃO-MARINHO E A FOCA...

XÔ XÔ, PASSARINHO, CHEGA DE FOFOCA!

Para a Thaís,  
que adora  
comer perdiz!

Beijo  
Ângela

Oficina Literária *Escola Educar-se*  
2º ano – Prof.ª Betina Durante  
Pesquisa *Com a palavra a palavra*  
Coordenação: Ângela Fronckowiak  
Bolsista PUIC: Ana Luísa Voelz  
Março de 2011

## Poema Pial

Fernando Pessoa. *Poesias coligadas, quadras ao gosto popular, novas poesias inéditas.*

**Toda a gente que tem as mãos frias  
Deve metê-las dentro das pias.**

**Pia número UM,  
Para quem mexe as orelhas em jejum.**

**Pia número DOIS,  
Para quem bebe bifés de bois.**

**Pia número TRÊS,  
Para quem espirra só meia vez.**

**Pia número QUATRO,  
Para quem manda as ventas ao teatro.**

**Pia número CINCO,  
Para quem come a chave do trinco.**

**Pia número SEIS,  
Para quem se penteia com bolos-reis.**

**Pia número SETE,  
Para quem canta até que o telhado se derrete.**

**Pia número OITO,  
Para quem parte nozes quando é afoito.**

**Pia número NOVE,  
Para quem se parece com uma couve.**

**Pia número DEZ,  
Para quem cola selos nas unhas dos pés.**

**E, como as mãos já não estão frias.  
Tampas nas pias!**

Para o Vinícius,  
que adorou o poema!  
Eu ouvi pela antena  
e montei em esquema!

Beijo  
Ângela

Oficina Literária *Escola Educar-se*  
2º ano – Prof.ª Betina Durante  
Pesquisa *Com a palavra a palavra*  
Coordenação: Ângela Fronckowiak  
Bolsista PUIIC: Ana Luísa Voelz  
Março de 2011

## ESQUISITICES DO 2º ANO

(INSPIRADAS EM *ESQUISITICES*, DE SÉRGIO CAPPARELLI)

<b>LÁ NO JAPÃO</b> <b>É PROIBIDO TER UM CÃO (MATHEUS)</b>	<b>LÁ NA HOLANDA</b> <b>É PROIBIDO TER UM PANDA (JULIANA)</b>
<b>LÁ NO ESTOJO</b> <b>É PROIBIDO COMER MIOJO (GABRIEL M.)</b>	<b>LÁ NO PÓLO NORTE</b> <b>É PROIBIDO TER MORTE (NATHÁLIA)</b>
<b>LÁ EM SANTA VITÓRIA</b> <b>É PROIBIDO CONTAR HISTÓRIA (VINI)</b>	<b>LÁ NO JAPÃO</b> <b>É PROIBIDO USAR SABÃO (GABRIEL V.)</b>
<b>LÁ NO PÓLO NORTE</b> <b>É PROIBIDO TER SORTE (LUCAS)</b>	<b>LÁ EM CANDELÁRIA</b> <b>É PROIBIDO TER MALÁRIA (LAIA)</b>
<b>LÁ NO PERU</b> <b>É PROIBIDO COMER SAGU (RAFAELA)</b>	<b>LÁ NO PORÃO</b> <b>É PROIBIDO TER UM CÃO (JUAN)</b>
<b>LÁ NO CHUÍ</b> <b>É PROIBIDO FAZER XIXI (THAÍS)</b>	<b>LÁ EM VIAMÃO</b> <b>É PROIBIDO TER PULMÃO (GUILHERME)</b>
<b>LÁ EM VIAMÃO</b> <b>É PROIBIDO TER CHÃO (MARIA MELO)</b>	<b>LÁ NA HOLANDA</b> <b>É PROIBIDO TOCAR NA BANDA (MAURÍCIO)</b>
<b>LÁ NO CASSINO</b> <b>É PROIBIDO COMER PEPINO (JOÃO P.)</b>	<b>LÁ NA PRAIA</b> <b>É PROIBIDO TER TOALHA (CASSIANO)</b>
<b>LÁ NO MAR</b> <b>É PROIBIDO REMAR (MARIA KONZEN)</b>	<b>LÁ NO PARANÁ</b> <b>TODO MUNDO TOMA GUARANÁ (ÁTILA)</b>

Para o Juan,  
que adorava brincar de rima  
eu mando esse poema  
que combina!  
Beijo Áryle

Oficina Literária *Escola Educar-se*  
2º ano – Prof.ª Betina Durante  
Pesquisa *Com a palavra a palavra*  
Coordenação: Ângela Fronckowiak  
Bolsista PUIIC: Ana Luísa Voelz  
Março de 2011

## APÊNDICE D – Correspondências entre episódios do livro e sequência da narração

Devia ir encontrar seu primo Euristeu, rei de Micenas e de Tirinto. Ele era rival de Hércules pela disputa ao trono.

O oráculo aconselha Hércules a servir Euristeu por 10 anos.

\* Euristeu odiava Hércules sabem pq?

Pq Euristeu era fraco, magro, insignificante. Seus braços e pernas pareciam gravetos finos. A cor da pele era amarelada e sem vida, ≠ da cor de Hércules, vigorosa, forte, robusta. A voz de Euristeu era esganiçada e estridente, diferente da de Hércules, que parecia a voz de um trovão.

\* Hera adorou o castigo imposto, pois era amiga de Euristeu e ia ajudá-lo e socorrer Hércules.

EPISÓDIO	NOME NO LIVRO	P.
1 O leão da Neméia	44. Pele mágica	p. 139/4
2 A hidra de Lerna	47. O monstro do pântano	p. 150/11
3 A corça de Cerínea	41. A corça dourada	p. 131/4
4 As aves de penas de bronze	48. Penas de bronze	p. 153/10
5 O javali do monte Crimanto	40. O maior dos javalis	p. 129/3
6 O cinturão das amazonas	46. O cinturão da rainha	p. 147/9
7 As éguas de Diomedes	43. As éguas devoradoras de homens	p. 136/6
8 As vacas do Rei Augias	39. O trabalho mais sujo do mundo	p. 126/2
9 As vacas de Gerion	38. hadrões de gado	p. 122/1
10 O touro da ilha de Creta	42. Bicho de fogo	p. 133/5
11 As maçãs do Jardim de Hera	45. As maçãs de ouro	p. 142/8
12 O cão Cérbero	49. O guardião do mundo inferior	p. 156/12

20.06.2011 contei o fim da vida de Hércules

A túnica envenenada

Deus-rio Aqueloo → quer Djjanira → ela aceita casar com Hércules → duelam e Hércules ganha. Casam-se. Depois incidente do rio com o Centauro Nesso (mãe) se oferece para ajudar. →

Hércules  
final da vida

1706

Hércules

continuação

10

10.06

Hércules

1º trabalho - eu

eu - brancos

## APÊNDICE E – Ficha poética d'Os 12 trabalhos de Hércules

### OS DOZE TRABALHOS DE HÉRCULES\*

#### A PELE MÁGICA

NA VERDADE, A PRIMEIRA DAS TAREFAS QUE HÉRCULES TEVE DE CUMPRIR PARA O REI EURISTEU FOI MATAR O LEÃO DA NEMÉIA. ESSE LEÃO, UM DOS FILHOS DOS TERRÍVEIS MONSTROS EQUÍDNA E TÍFON, ERA UMA FERA DAS MAIS ASSUSTADORAS.

HÉRCULES NÃO ENCONTROU NINGUÉM NO CAMINHO DA NEMÉIA – O LEÃO DEVORAVA TODOS –, POR ISSO TEVE DE PROCURAR MUITO TEMPO ATÉ ENCONTRAR A CAVERNA DO LEÃO. QUANDO A ENCONTROU, O LEÃO ESTAVA JUSTAMENTE VOLTANDO DE UM DIA DE CAÇA. ESTAVA COBERTO DE SANGUE E MOSCAS ZUMBIAM ATRÁS DELE ENQUANTO ELE CAMINHAVA COM SUAS ENORMES PATAS, AGITANDO A CAUDA COMO UM GATO. HÉRCULES SE ESCONDEU EM UMA MOITA E DISPAROU VÁRIAS FLECHAS PONTUDAS CONTRA ELE. MAS, PARA SUA SURPRESA, AS FLECHAS RICOCHETEARAM, E O LEÃO APENAS BOCEJOU E DEITOU-SE PARA DORMIR E FAZER A DIGESTÃO. HÉRCULES GRITOU E INVESTIU CONTRA ELE COM A SUA ESPADA. ERA A ESPADA MAIS FORTE JAMAIS FEITA, MAS O COURO DO LEÃO ERA TÃO DURO QUE ELA SIMPLEMENTE ENTORTOU E QUEBROU COMO SE FOSSE FEITA DE CERA. O LEÃO NEM ACORDOU.

A HÉRCULES SÓ RESTAVA UMA ARMA – UMA CLAVA RETORCIDA E CHEIA DE NÓS QUE ELE USARA QUANDO MENINO PARA PROTEGER OS SEUS CARNEIROS. ESTAVA RECOBERTA DE PONTAS METÁLICAS AFIADAS, E HÉRCULES A LEVANTOU ACIMA DOS OMBROS E A DESCEU VIOLENTAMENTE SOBRE A CABEÇA DO LEÃO. O LEÃO ROSNOU E SACUDIU UM POUCO A CABEÇA, PORQUE SEUS OUVIDOS ESTAVAM ZUMBINDO, E, ENTÃO, SE RECOLHEU À CAVERNA PARA TERMINAR O SONO INTERROMPIDO.

HÉRCULES OLHOU PARA O PEDAÇO DE MADEIRA ESTILHAÇADO EM SUAS MÃOS. O QUE ELE PODERIA FAZER? O LEÃO NÃO PODIA SER MORTO COM ARMA NENHUMA, ISSO ERA ÓBVIO. HÉRCULES TERIA SIMPLEMENTE CONFIAR NA PRÓPRIA FORÇA. ELE CORREU PARA DENTRO DA CAVERNA E PULOU SOBRE AS COSTAS DO LEÃO ADORMECIDO. PÔS AS MÃOS ENORMES EM VOLTA DO PESCOÇO DO LEÃO E O APERTO. COM ISSO, O LEÃO ACORDOU E COMEÇOU A SE DEBATER, A RUGIR E A ROLAR PELO CHÃO DA CAVERNA. MAS HÉRCULES NÃO O SOLTOU ATÉ ELE MORRER.

O POVO DE TIRINTO FICOU SEM FÔLEGO AO VER O LEÃO PENDURADO EM VOLTA DO PESCOÇO DE HÉRCULES. ELE CAMINHOU DIRETAMENTE PARA DENTRO DA SALA DO TRONO E JOGOU O ANIMAL MORTO AOS PÉS DE EURISTEU.

– UGH! – GUINCHOU EURISTEU, CORRENDO PARA TRÁS DE UMA CORTINA – LEVE ISSO EMBORA.

ENTÃO HÉRCULES O LEVOU E O ESFOLOU USANDO AS GARRAS AFIADAS DO PRÓPRIO ANIMAL, FAZENDO COM SUA PELE UMA ARMADURA NA QUAL NADA PODERIA PENETRAR. ELE TRANSFORMOU A CABEÇA EM CAPACETE, QUE PASSOU A USAR SEMPRE QUE SE ENVOLVIA EM UMA BATALHA.

FOI DEPOIS DISSO QUE O COVARDE EURISTEU ORDENOU QUE FOSSE FEITO UM GRANDE JARRO DE BRONZE E DECIDIU ESCONDER-SE NELE CASO HÉRCULES TROUXESSE ALGUMA FERA ASSUSTADORA COMO AQUELA PARA PERTO DELE OUTRA VEZ.

\*EXTRAÍDO DO LIVRO *O MENINO QUE CAIU DO CÉU*: 50 MITOS GREGOS, SELECIONADOS E RECONTADOS POR LUCY COATS.

## APÊNDICE F – Fichas com imagem e texto

**Guaraná com canudinho**  
CAPPARELLI, Sérgio. *Boi da cara preta.*

Uma vaca entrou num bar e pediu um guaraná.

O garçom, um gafanhoto, tinha cara de biscoito.

Olhou de trás do balcão, pensando na confusão.

Fala a vaca, decidida, pronta pra comprar briga:

– E que esteja geladinho pra eu beber de canudinho!

Na gravata borboleta, gafanhoto fez careta.

Responde: vaca sem grana se quiser vai comer grama.

– Ah, é?, muge a vaca matreira, quem dá leite a vida inteira?

– Dou leite, queijo, coalhada, reclamo, ninguém me paga.

Da gravata, a borboleta sai voando, satisfeita.

Gafanhoto leva um susto, acreditando, muito a custo.

E serve, bem rapidinho, guaraná com canudinho.



**Meu cavalo Come-Vento**  
CAPPARELLI, Sérgio. *Come-vento.*

Meu cavalo Come-Vento come vento pela estrada.

Meu cavalo Come-Vento come vento em disparada.

Meu cavalo Come-Vento tem a crina arrepiada.

Meu cavalo Come-Vento come vento e pó de estrada.

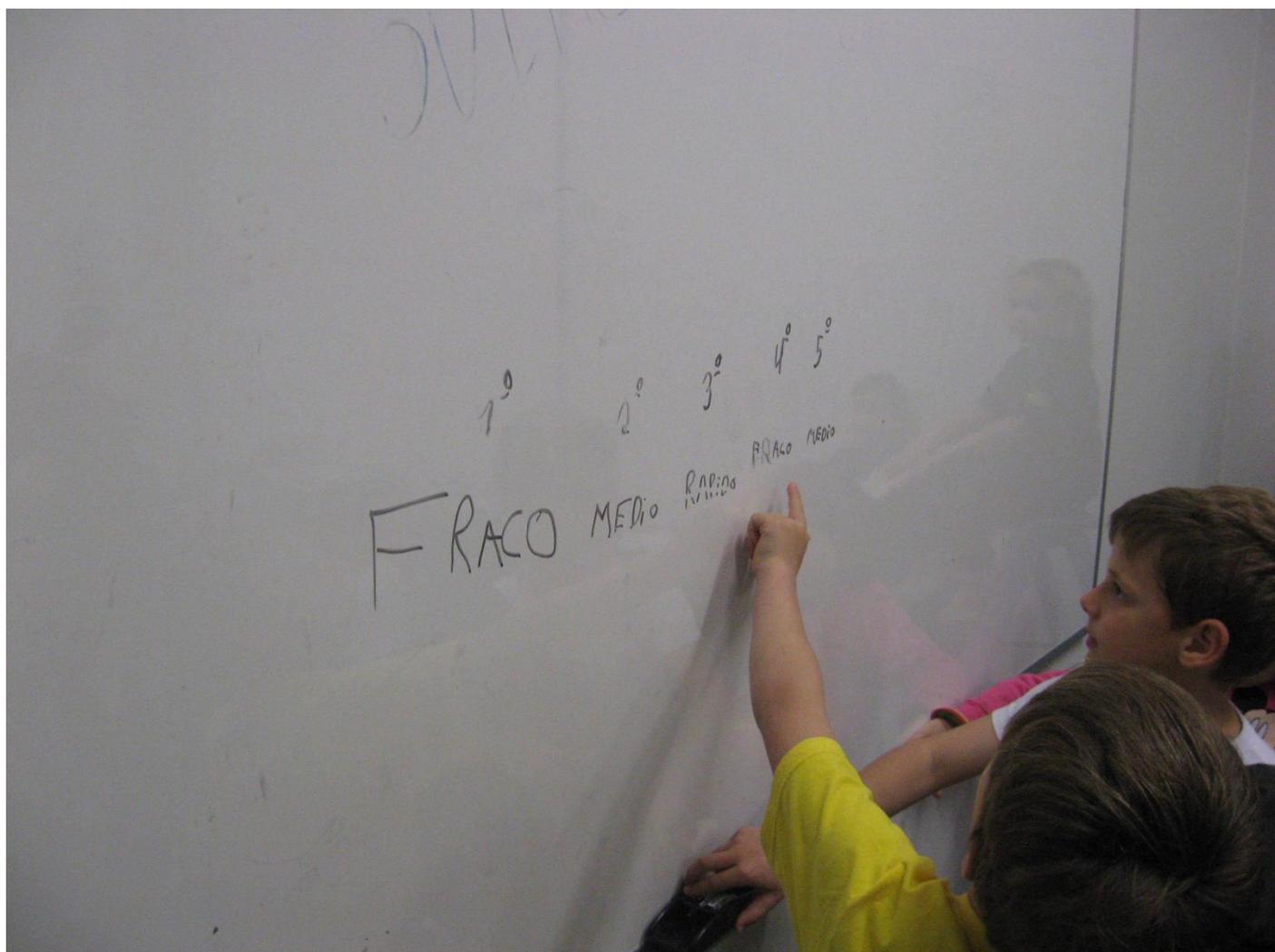
– Vai cavalo, come vento nesta noite enluarada!



## APÊNDICE G – Fichas com imagem



## APÊNDICE H – Compondo um ritmo



## APÊNDICE I – O rei Gilgamesch – Gabriel Moreira

Nome: GabrielData: 10/11

## Produção Textual

Material: POEIANome do livro: REI GILGAMESCHAutor(a): LUOMILA ZEMAN

ERA UMA VEZ UM HOMEM MUITO RICO  
 ELE SÓ NÃO TINHA AMIGOS  
 ELE VIU O TÃO TÃO BRABO ELE  
 MANDOU QUE CONSTRUÍDA UMA MURALHA  
 GIGANTE PARA O CASO DE QUAS E MATOU O LE-  
 ãO E O POVO RESO PARA UM OUTRO HER-  
 OI E DAÍ VEIO OUTRO HEROI E OS DOIS  
 FORTE LUTARAM E O POVO FICOU M-  
 UITO ASSUSTADO DAÍ ELAS PARARAM  
 DE LUTAR E FIZERAM AS PASES  
 PORQUE ELAS LIVOU O GILGAMM  
 ELAS FIZERAM UMA FESTA E OIS-  
 TRUDAM A MURALHA E TEVE UM SH-  
 W DA ARPA E FIM



## APÊNDICE J – O rei Gilgamesch – João Pedro

Nome: JOÃO PEDRO KLEM FERRERA Data: 1º DE JULHO

### Produção Textual

Material: HISTÓRIA RECONTADA

Nome do livro: REI GILGAMESH

Autor(a): LUDMILA ZEMAN

MUITO TEMPO ATRAS TINHA UM REI MUITO MAU E ELE FOI CONVOCADO PARA SER REI DE URUK MAS ELE ERA MUITO MAU E MANDOU CONSTRUIR UMA MURALHA QUE NÃO IA PARA NINGUEM MAS FOI FEITO UM OMEM DE BARRO QUE ERA MUITO MAIS FORTE DO QUE O REI GILGAMESH MESMO QUE ELE ERA UM SEMI DEUS. O OMEM DE BARRO SE CHAMA ENKIDU O REI SOUBE DA NOTICIA E CHAMOU A SHAMHAT PARA ATRAIR ELE MAS OS DEUS E APACHONARAM DAÍ O REI DESAFIOU ELE EM SIMA DA MURALHA DAÍ O REI CAIU DELA MAS O ENKIDU SALVOU ELE E ELAS SE TORNARAM SE AMIGOS E FIZERAM UMA FESTA.

## APÊNDICE K – O rei Gilgamesch – Guilherme

Nome: GUILHERME

Data: DIA 2º DE JULHO DE 2020

## Produção Textual

Material: LIVRO RECONTADO

Nome do livro: REI GILGAMESCH

Autor(a): LUDMILA ZEMAN

A MUITO TEMPO NA CIDADE UROC O REI E  
 MUITO FEIO E ELE MAOTRATAVA AS  
 RESOVAS OS OMEIS TRALHAVA E AS  
 MULHERES FAZIAO A COMIDA E AS  
 CRIANÇAS NÃO FAZIAO NADA  
 E UM CAÇADOR APARECEU NA FLORE  
 STA E O CAÇADOR COMESOU A CAÇAR  
 E APARECEU UM OMEI QUE PARECIA  
 UM MOUSTRO FAQUELA COIZA A  
 FOSTOU DA FLORESTA E O CAÇADOR  
 CONTOU PARA O GILGAMESCH E O  
 GILGAMESCH FICOU MUITO BRABO POR  
 QUE EXISTIA UM OMEIM MAIS  
 FORTE QUE ELE FOI PARA A CIDADE  
 E DISI PARA O OMEIM PARA ELE SE COM  
 E SOU A LUTA ENKIDU E LUDERUBU O O  
 MEIM E O MEIM CAIU MAS O ENKIDU  
 CEGURO A MÃO O OMEIM MAIS FORTE DO  
 MUNDO

EOS 2 FICARÃO AMIGOS E PARECÃO  
 BMAUS

## APÊNDICE L – O rei Gilgamesch – Maurício

Nome: MAURICIO ANDRE KASBORG Data: 10/7/2011

### Produção Textual

Material: EPOPEIA

Nome do livro: REI GILGAMESCH

Autor(a): LYDIA ZEMAN

A MUITO TEMPO ATRAS TINHA UM REI CHAMADO  
 GILGAMESH O REI ORDENOU QUE OS PAIS DEIXASSEM OS FILHOS E CONSTRUIR UMA MURADA  
 O DEUS SOL CONSTRUIU UM OMEN DE BARU REM FORTE E CORAJOSO QUE  
 CUIDA BE DA NATUREZA ATE QUE UM CAÇADOR APARECEU E CAÇADOR E ATIROU NOS BICHOS ATE QUE O ENKIDU DEFEU O CAÇADOR DA CAROÇA E SUBIU NO CAVALO E SE CONSIDERO O OMEN MAIS FORTE DO MUNDO O CAÇADOR FALOU PRO REI E O REI MANDOU O CAÇADOR LEVAR A SHAMHAT DA FRORESTA ELA E ELE SE APAIXONARAO E SE BEIJARAO

## APÊNDICE M – O rei Gilgamesch – Cassiano

Nome: CASSIANO

Data: \_\_\_\_\_

### Produção Textual

Material: ISTÓRIA RECONTADA - EPO-

Nome do livro: REI GILGAMES

Autor(a): LUDMILA ZEMAN

A MUITO TEMPO TINHA UM REI  
QUE ERA MUITO MAUROSO PORQUE  
NIGEM EU MAIA DAS CRIANÇAS  
PORQUE OS HOMENS ESTAVÃO TRABALHANDO  
NUNURALIA E AS MULHERES  
ESTAVÃO CUSIMANDO.  
MAS ELAS TINHAM QUE CARRERAS  
BENGRAPES PARA FASUMIR ALMA  
QUE ERA A MAIOR DOMUNDO.

FO CASADOR ESTAVA NA FLORES -  
TA MATANDO ANIMAIS E A IONERAO  
A Q. CASADOR HEO CONMURIDIO E \$ M  
TAVACON MEDO DO ENKIDU E O ENKIDU  
DU ERAO MAIS FORTA DOMUNDO.

E O GILGAMESCH LUTO COM O  
ENKIDU SOU O ENKIDU A TRO RESO  
E CAIUDAMUR ALMA E A MIALA  
PUNCO PAA SINA DA MURILHA.

E A ELAS FICARÃO AMIGOS

E A ELAS LUTAVÃO DE BR/CADERINHA

APÊNDICE N – Livro produzido com as crianças

## QUANDO A TIA BÁ DORME...



2º ANO – ESCOLA EDUCAR-SE