PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO *EM* APRENDIZAGEM, TECNOLOGIAS E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO

Talula Montiel Severo Trindade

CORPOS LEITORES NA ESCOLA:

INFÂNCIAS QUE VIBRAM PALAVRAS

Santa Cruz do Sul

2019

Talula Montiel Severo Trindade

CORPOS LEITORES NA ESCOLA:

INFÂNCIAS QUE VIBRAM PALAVRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa aprendizagem, tecnologias e linguagem na educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientadora: Profª. Drª. Sandra Regina Simonis Richter

Santa Cruz do Sul

2019

CIP - Catalogação na Publicação

TRINDADE, TALULA
CORPOS LEITORES NA ESCOLA : INFÂNCIAS QUE VIBRAM PALAVRAS / TALULA TRINDADE. — 2019.
89 f. ; 3 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Santa Cruz do Sul, 2019.
Orientação: Profa. Dra. SANDRA RICHTER.

1. corpo leitor. 2. leitura literária. 3. educação das infâncias. 4. escola. I. RICHTER, SANDRA. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Talula Montiel Severo Trindade

CORPOS LEITORES NA ESCOLA:
INFÂNCIAS QUE VIBRAM PALAVRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa aprendizagem, tecnologias e linguagem na educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

_____

Sandra Regina Simonis Richter

Professora orientadora - Unisc

_____

Ângela Cogo Fronckowiak

Professora examinadora - Unisc

_____

Felipe Gustsack

Professor examinador - UNISC

_____

Gilka Elvira Ponzi Girardello

Professora examinadora – UFSC

Santa Cruz do Sul

2019

Para minha mãe

PALAVRA GRATIDÃO

Quando meu filho ainda era muito pequenino tínhamos um código para amenizar nossas dores e nosso medo, nos olhávamos bem nos olhos e dizíamos um ao outro: “não tem problema”. Não importava quão grande fosse o tombo ou o quanto alguém tivesse nos machucado, “não tem problema” era o nosso modo de afirmar um ao outro que sempre seríamos capazes de levantar a cabeça e seguir à diante.

Esta dissertação foi escrita em um momento muito adverso. Fiz uma proposta a mim mesma de dissertar sobre a potência de um corpo leitor – um corpo inquieto, ativo, brincante. Ao passo que a escrita evoluía, minha mãe ia perdendo a memória e a mobilidade. O que resta desse corpo, esse corpo dançante que já não pode bailar? Resta presença e vínculo. Palavras. Poucas palavras. Minúcias. Não tem problema, sempre detestei exageros e superlativos.

É sempre complexo localizar o exato instante em que uma pesquisa é germinada: foram muitas conversas, apresentações de trabalho, leituras, indicações, trocas. Mas, no caso desta dissertação, há sim um momento preciso de onde vários outros depois se desenrolam: durante uma leitura compartilhada/seminário fui apresentada à obra de um certo autor que dissertava sobre diferentes potencias de leitura. Obrigada, Ângela Fronckowiak – por todas as trocas e por ter sido luz em uma rota que se desenhava tão escurecida.

Durante os dois anos de pesquisa, convivi intensamente com o Grupo Estudos Poéticos: Educação, Linguagem e Infâncias e esse “estar junto”, as presenças instigantes, a abertura ao diálogo, os filmes e as leituras compartilhadas foram fundamentais para essa escrita. Esta pesquisa tem muito das nossas interlocuções e da presença de cada um de vocês.

Nada disso seria possível sem o suporte sensível e poético da minha orientadora Sandra Richter. Minha professora de Arte na escola Educar-se e

minha orientadora também na graduação, responsável por eu entender desde tão cedo que existem outros horizontes no percurso de fazer-se professor.

Gilka Girardello e Felipe Gustsack, muito obrigada pela leitura atenta e pelos comentários. Sou muito grata pelas intuições compartilhadas na minha banca de qualificação e por toparem seguir comigo no trajeto à minha defesa final.

Esta pesquisa também não teria sido viável sem o apoio da UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul, mais especificamente do PPGEDU e seus professores, coordenadores e demais funcionários. Aprendi muito em todas as disciplinas que cursei, em todas as linhas de pesquisa. Agradeço também à CAPES[1] por ter subsidiado o meu curso de mestrado.

Mas uma dissertação não é feita apenas de instituições e professores. Muito obrigada, Stela, pela disposição em estudar e debater literatura tantas vezes comigo. Luzia e Carla, o carinho e a confiança de vocês foram indispensáveis nesse percurso.

Se, na universidade, eu tive a sorte de encontrar leituras e ideias fundamentais para essa pesquisa, foi em casa que tive as conversas mais mirabolantes e os leitores e ouvintes mais atentos em cada etapa desta pesquisa. Obrigada, Isac, por acreditar e colocar brilho em tudo o que faço. (Coisas prateadas espocam[2]). Vicente, filho querido, amor da minha vida, obrigada por sempre estar tão perto e por ser esse menino cheio de palavras.

À minha mãe, Rita, que me ensinou a amar as palavras, obrigada por tanto orgulho e por fazer de mim quem sou.

[1] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
[2] Alusão ao poema Casamento, de Adélia Prado.

- Como o senhor conhece tantas palavras?

- Você não me vê sempre lendo? Assim vou aprendendo palavras.

- É bom isso?

- Quanto mais palavras você conhece e usa mais fácil fica a vida.

- Por quê?

- Vai saber conversar, explicar as coisas, orientar os outros, conquistar as pessoas, fazer melhor o trabalho, arranjar um aumento com o chefe, progredir na vida, entender todas as histórias que lê, convencer uma menina a te namorar.

Ignácio de Loyola Brandão

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma interlocução entre leitura literária e educação das infâncias na escola. O objetivo é destacar a relevância educacional da ação pedagógica que intencionalmente considera o potencial da leitura literária como experiência afetiva na interação entre crianças e professores. A questão mobilizadora da escrita está na interrogação pelo modo como uma prática fundamentalmente intelectual como a leitura afeta nossos sentidos, ressoa em nossos corpos, e provoca nosso pensamento. É possível, no tempo e espaço da escola, a atenção pedagógica pela leitura em sua dimensão educativa? A convivência cotidiana com crianças leitoras de duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas do sistema público de ensino do município de Santa Cruz do Sul/RS, não pretende responder à questão, mas sustentar uma aproximação filosófica entre leitura literária, infâncias e escola. A interlocução com a filosofia permite aprender a pensar a leitura como modo de ser, estar e configurar vínculos entre texto e leitor ao contribuir para afirmar a leitura como experiência de corpo e alma – uma leitura com o corpo todo. Maurice Merleau- Ponty, Paul Zumthor, Ricardo Piglia e Carlos Skliar permitem pensar a relação das crianças com a dimensão educativa da leitura e como esta pode ser vivida/experienciada. A vivência afetiva e poética como modo de habitar o mundo, e nele o ambiente escolar, contribui para romper com uma lógica simplista que compreende a leitura como área de conhecimento estanque e mera atividade para os mais diversos fins pedagógicos e provoca a refletir sobre outros modos de se pensar a experiência literária como uma possibilidade de vínculo e presença.

PALAVRAS-CHAVE: corpo leitor; leitura literária; educação das infâncias; escola.

RESUMEN

Esta disertación presenta una interlocución entre lectura literaria y educación de las infancias en la escuela. El objetivo es destacar la relevancia educativa de la acción pedagógica que intencionalmente considera el potencial de la lectura literaria como experiencia afectiva en la interacción entre niños y profesores. La cuestión movilizadora de la escritura está en la interrogación por el modo como una práctica fundamentalmente intelectual como la lectura afecta nuestros sentidos, resuena en nuestros cuerpos, y provoca nuestro pensamiento. ¿Es posible, en el tiempo y espacio de la escuela, la atención pedagógica por la lectura en su dimensión educativa? La convivencia cotidiana con niños lectores de dos clases del 4º año de la Enseñanza Fundamental, en dos escuelas del sistema público de enseñanza del municipio de Santa Cruz del Sur / RS, no pretende responder a la cuestión, sino sostener una aproximación filosófica entre lectura literaria, infancias y escuela. La interlocución con la filosofía permite aprender a pensar la lectura como modo de ser, estar y configurar vínculos entre el texto y el lector al contribuir a afirmar la lectura como experiencia de cuerpo y alma, una lectura con todo el cuerpo. En el caso de los niños con la dimensión educativa de la lectura y cómo ésta puede ser vivida / experimentada. La vivencia afectiva y poética como modo de habitar el mundo, y en él el ambiente escolar, contribuye a romper con una lógica simplista que comprende la lectura como área de conocimiento estanco y mera actividad para los más diversos fines pedagógicos y provoca reflexionar sobre otros modos de pensar la experiencia literaria como una posibilidad de vínculo y presencia.

PALABRAS CLAVE: cuerpo lector; lectura literária; educación de las infancias; escuela.

ROTEIRO: PALAVRAS ANDARILHAS

PRÓLOGO: PALAVRA QUE ANUNCIA 12
PALAVRA MEMÓRIA: COMEÇOS 16
PRIMEIRA PARTE 26
PALAVRAS: CARTOGRAFIA 29
PALAVRA INFÂNCIA: TEMPO 32
PALAVRA ALUNO: ESCOLA 36
PALAVRA PROFESSOR: LEITURA 48
SEGUNDA PARTE 53
CORPO LEITOR: PALAVRAS QUE VIBRAM 55
PALAVRAS LEITORAS 62
MEDO: PALAVRA SEM ANIMUS 63
SILÊNCIO: PALAVRA CLANDESTINA 67
VÍNCULO: PALAVRA PRESENÇA 69
PALAVRAS QUE VIBRAM: UM CORPO LEITOR 74
REFERÊNCIAS 84

Marco Polo imaginava responder (ou Kublai imaginava a sua resposta) que quanto mais se perdia em bairros desconhecidos de cidades longínquas, mais compreendia as outras cidades que tinham atravessado para chegar até lá, e voltava a percorrer as etapas das suas viagens, e aprendia a conhecer o porto de que havia zarpado, e os lugares familiares da sua juventude, e os arredores da casa, e uma praceta de Veneza onde corria em criança. Nesta altura Kublai Kan interrompia-o ou imaginava interrompê-lo, ou Marco Polo imaginava que era interrompido, com uma pergunta como:

- Caminhas sempre de cabeça virada para trás? - ou: - O que vês está sempre nas tuas costas? Ou melhor: - A tua viagem só se faz no passado?

Tudo para que Marco Polo pudesse explicar ou imaginar que explicava ou imaginarem que explicava ou conseguir finalmente explicar a si próprio que aquilo que ele procurava era sempre algo que estava diante de si, e mesmo que se tratasse do passado era um passado que mudava à medida que ele avançava na sua viagem, porque o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado, digamos não o passado próximo a que cada dia que passa acrescenta um dia, mas o passado mais remoto. Chegando a qualquer nova cidade o viajante reencontra o seu passado que já não sabia que tinha: a estranheza do que já não somos ou já não possuímos espera-nos ao caminho nos lugares estranhos e não possuídos.

Ítalo Calvino

PRÓLOGO: PALAVRA QUE ANUNCIA

Sempre pensei em uma dissertação como uma cartografia com limites bem definidos. Um mapa muito bem desenhado, no qual podemos vislumbrar onde começa e onde termina cada lugar que iremos conhecer, com os seus contornos e as suas margens ou cada ponto que pretendemos elucidar – com perguntas concretas, objetivas e respostas originais, autênticas. A não vivência nos faz essas coisas: que pensemos de maneira idealizada. Um mapa jamais será apenas uma rota, ele nunca nos servirá meramente de bússola, um mapa serve também para ser abandonado, para ser esquecido ou para ser trocado por uma bela paisagem ou uma rua convidativa.

Seriam os mapas predestinados a serem traídos? Quem se contentaria a seguir sempre o caminho indicado? Quem nunca optou pelo desvio? Quem não teve curiosidade de ultrapassar os limites? Quem não se cansou da obviedade de uma linha reta? Quem nunca duvidou da veracidade de um caminho certeiro?

Talvez a minha cartografia seja outra. Penso em Ítalo Calvino e as suas Cidades Invisíveis[3], cinquenta e cinco cidades por onde teria passado Marco Polo, o maior viajante de todos os tempos. Descritas minuciosamente para Kublai Khan, o Imperador dos Tártaros. O caminho traçado por Calvino apresenta diferentes personagens, alguns sem nome, que contam como vivem, onde vivem ou onde poderiam viver. Ao não nomear as cidades narradas, o autor conduz o nosso imaginário por diferentes cenários e tempos sem nunca ser possível identificar, com uma certeza literal, a cidade retratada. Há um embate entre o real e a utopia, entre o palpável e o imaginado, para nascer a cidade invisível.

> São cidades como sonhos: todo o imaginável pode ser sonhado mas também o sonho mais inesperado é um enigma que oculta um desejo, ou o seu contrário, um terror. As cidades como os sonhos são construídas de desejos e de medos, embora o fio do seu discurso seja secreto, as suas regras absurdas, as perspectivas enganosas, e todas as coisas escondam outra. (CALVINO, 2002, p.45)

[3] *As cidades invisíveis* é um romance do escritor italiano Italo Calvino, publicado em 1972.

A cartografia de um turista, de um viajante explorador - aquele que consulta o mapa, carrega-o consigo, pretende segui-lo, mas ao chegar em seu destino torna-se um caminhante e perde-se por suas ruas e entre a sua gente. A verdade é que um mapa diz quase nada sobre uma cidade. Para conhecê-la, precisamos sentir o seu cheiro, desbravar seus caminhos, provar os seus gostos, perceber seus sotaques e compreender seus costumes. Uma cartografia que dá lugar ao sonho, uma cartografia aberta ao imprevisto e à intuição.

Nestes dois anos de mestrado, coloquei-me constantemente na posição de turista, de um viajante que tem o intuito de orientar-se por uma regra pré-definida. Pois assim como Marco Polo, o viajante de Calvino, um lugar sempre me levava a outro. Fui percebendo que meu encantamento e minha curiosidade eram incessantes. Um autor era sempre a revelação de um novo autor, a cada texto novos textos eram descobertos e a cada viagem eu me percebia disposta a conhecer um novo lugar. Da mesma forma, minhas perguntas sempre me levavam a outras perguntas. Nas palavras de Certeau (1994), os leitores, sem serem escritores e fundadores de lugares próprios,

> são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los. A escrita acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido. (CERTEAU, 1994, p. 269-270)

Essa busca pelo “paraíso perdido” torna o leitor um pesquisador, simultaneamente um indagador e um decifrador, alguém que quer compreender enigmas da vida, essas coisas muito maiores e mais complexas do que nossos olhos podem enxergar. Um leitor pode perceber o mundo em suas grandezas e em suas minúcias. Em tempos tão duros e tão desesperançosos, quando a memória se perde e a história é apagada, a leitura nos oferece um pertencimento, resgata a nossa memória, nos faz pensar, nos mostra que não estamos sozinhos, nos devolve o sonho pela estesia de nossa sensibilidade. Acima disso, ler nos lembra quem somos e o que podemos. Nos

lembra dos outros, da importância dos outros, para ser e estar conosco vida afora. A leitura é um trânsito, uma trajetória que se mostra no próprio percurso como uma dança, uma coreografia, um ritmo particular que nosso corpo e nossa alma assume no vai e vem das páginas de um livro.

O meu interesse pela leitura pode também ser compreendido como uma cartografia, o meu próprio mapa que foi me constituindo no decorrer da minha vida. Um mapa que começou a ser desenhado na minha mais tenra infância com as histórias contadas pelos meus pais e que seguiu sendo traçado até a minha adolescência na biblioteca da minha escola e nas estantes do quarto da minha irmã. Este mapa até a minha vida adulta foi constituído de maneira muito privilegiada pela fartura, na condição de alguém que sempre teve irrestrito acesso à literatura e, mais do que isso, alguém que cresceu em um meio no qual a literatura sempre foi um tema muito vivo, muito presente, muito ativo. Alberto Manguel, em *O Leitor como Metáfora* – O Viajante, a Torre e a Traça, permite compreender que

> Ouvir é em grande parte uma tarefa passiva; ler é uma tarefa ativa, como viajar. Ao contrário de percepções posteriores do ato de ler como oposto ao de agir no mundo, na tradição judaico-cristã as palavras lidas induziam à ação: “Escreve o que vês”, diz Deus ao profeta Hababuc, “e grava-o sobre tabuinhas, para que possa agir aquele que o ler”. (MANGUEL, 2017, p.25)

Penso no leitor como uma viajante em busca de palavras. Um viajante que ao aventurar-se entre palavras já conhecidas ou que não lhe são completamente estranhas, se permite encontrar outras palavras, novas palavras e outras leituras, além de novos modos de ler, podendo assim ressignificá-los. A leitura como uma travessia, nunca como um ponto de chegada ou como um destino final. Eis a minha cartografia e é dela que eu parto, não para encontrar respostas, mas para seguir viajando, sempre me perdendo e me reencontrando.

Talvez a imensa Via Láctea que contemplamos nas noites claras no céu, esse enorme anel do qual nosso sistema planetário é só uma molécula, seja, por sua vez, uma célula no Universo [...]. Todas as células do nosso corpo conspiram e afluem a manter e despertar nossa consciência, nossa alma; e, se as consciências ou almas de todas elas entrassem inteiramente na nossa, [...] se eu tivesse consciência de tudo o que se passa em meu organismo corporal, sentiria passar por mim o Universo, e se apagaria talvez o doloroso sentimento dos meus limites.

Miguel de Unamuno

PALAVRA MEMÓRIA: COMEÇOS

Finalizei a licenciatura em Pedagogia no ano de 2015 e logo em seguida iniciei uma especialização em Formação de Leitores. A minha opção por estudar a leitura literária colocou-me por muito tempo na posição de não ser de um lugar nem de outro. Na Pedagogia, estudávamos as infâncias, a didática, as políticas públicas, a inseparabilidade entre cuidar e educar. Já no curso de especialização, falávamos de teoria da literatura, dos diferentes gêneros textuais e de como *formar* leitores literários. O meu caminho era o do meio – o que sempre me causou certo desconforto.

Em 2017, ingressei no mestrado em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul, já com o intuito de unir dois temas que me eram tão caros: a infância e a leitura. Porém, durante muito tempo, a minha intenção de pesquisa tinha centros de interesses, mas ainda não formara perguntas fechadas. No mesmo ano, cursando uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Letras, na mesma universidade, fui apresentada à obra de Paul Zumthor[4] e a sua leitura como performance – fiquei fascinada com a ideia desse corpo que está no mundo, que toca, cheira, representa, sente e é indissociável de todos os nossos atos. Pensando especificamente na leitura, passei a vislumbrar esse corpo como um corpo leitor, que está absolutamente presente na ação de ler. Paul Zumthor e Maurice Merleau-Ponty[5] foram fundamentais para que eu compreendesse a relevância da dimensão corpórea na leitura das infâncias.

Conforme o meu projeto de qualificação, meu intuito era constituir um ateliê literário com as crianças de uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do município de Santa Cruz do Sul - visando estabelecer uma conversação entre os estudos realizados e a experiência literária com as crianças. No mês de junho de 2018, iniciei a minha pesquisa junto a uma turma multisseriada de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Pensando em constituir um vínculo com as crianças, conversei com a

[4] Historiador da literatura e linguÍsta suíço, fenomenólogo e leitor de Maurice Merleau-Ponty.
[5] Filósofo fenomenólogo francês.

professora titular da turma para que além da oficina, que acontecia uma vez na semana, eu pudesse estar presente em sala de aula, auxiliando em tudo o que fosse necessário, mais duas vezes na semana. Desta forma, estive presente em sala de aula três vezes por semana.

Segunda e quarta-feira, eu auxiliava a professora titular nas mais diversas atividades: desde jogos pedagógicos até na correção de exercícios – sempre das 15h e 30min até às 17h e 15 min. Na sexta-feira, ocorriam os ateliês e as rodas poéticas. Meu planejamento, no entanto, foi o oposto do que eu esperava e penso que em uma dissertação ou até mesmo para ser fiel à cartografia que me levou a outros rumos, seja importante também relatar as dificuldades que encontrei nessa travessia.

Ficou estabelecido entre eu e a professora que eu teria uma hora na semana para realizar os ateliês, o que em um primeiro momento me pareceu um tempo justo. Porém, logo nas primeiras semanas, mostrou-se inviável, pois as crianças mostravam resistência tanto para a leitura literária como para permanecerem em rodas ou qualquer outra atividade que exigisse deslocamentos da obviedade de manterem-se sentadas em cadeiras sob classes. Dessa uma hora, a metade do tempo acabava destinada a acomodar as crianças que, com a presença constante da professora titular, acabavam ouvindo muito mais a ela do que a mim. Havia também, por parte da professora, uma vontade muito grande de ajudar e fazer com que as coisas acontecessem de maneira ordenada, correta, o que fazia com que muitas vezes ela interrompesse as atividades.

Permaneci na escola por dois meses e ainda que eu estivesse presente em sala de aula três dias na semana, era notável que as crianças eram muito bem instruídas sobre a maneira que deveriam se comportar na minha presença, o que excluía a espontaneidade nos nossos momentos juntos. Decidimos, então, eu e minha orientadora, encerrar os ateliês na escola e repensar todo o nosso planejamento. Em um primeiro momento, cogitamos investir exclusivamente em uma pesquisa bibliográfica, premissa que logo foi abandonada, pois o estar/conviver com as crianças sempre foi parte fundamental do projeto. Refletir acerca de um corpo leitor exige presença e

escuta, exige um olhar atento e sensível e também uma abertura ao outro para que essa cartografia, a cartografia deste corpo leitor tão específico, que além de ser um corpo que lê, é um corpo crianceiro, é um corpo escolarizado e que preserva ainda toda a potência de um começar-se, pois ainda não foi plenamente ensinado e educado, não seja um mero mapa de um itinerário e sim, uma cartografia sensível, uma cartografia presença,

> Si quiero adaptarme al ritmo de los cuentistas que publan mi aula, tendré que actuar en su escenario, ya que, de no hacerlo, serán pocas las ocasiones en que nos escuchemos unos a otros. Por supuesto, nunca podré ser como ellos, porque un narrador de historias de corta edad es un intérprete. (PALEY, 2016, p.21-22)[6]

No segundo semestre de 2018, enquanto pensávamos novos modos de incluir as crianças, a pesquisa ganhou vida e também rostos, vozes, diferentes gostos e interesses. Inesperadamente fui chamada para assumir uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma Escola da rede estadual no município onde resido. Dez dias depois, assumi outro 4º ano, em turno oposto, também da rede estadual. Nesse momento, todas as nossas dúvidas sobre o local, a idade e o ano ideais para fazer a pesquisa deixaram de fazer sentido, afinal eu tinha as minhas próprias turmas e este estar/conviver era, agora, não apenas uma possibilidade viável, mas um grande desafio a enfrentar com a pesquisa.

Minha imersão como educadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deu-se da seguinte maneira: na escola da manhã, fui a quarta professora no ano e na escola da tarde, a segunda, substituindo a atual diretora. Na primeira conversa que tive com a coordenação das duas escolas, fui prontamente informada sobre o *horário da leitura,* que acontecia semanalmente, durante trinta minutos. Em ambas as instituições, a orientação e o discurso sobre *o horário da leitura* foram bastante parecidos: uma atividade que não poderia ser interrompida, devido à preocupação da escola em formar leitores e que era compreendida como um sucesso, um momento em que não

---

[6] Se eu quiser me adaptar ao ritmo dos contadores de histórias que publicam em minha sala de aula, terei que agir em seu palco, porque, se não fizer isso, haverá poucas ocasiões em que ouviremos uns aos outros. Claro, nunca serei capaz de ser como eles, porque um contador de histórias de pouca idade é um intérprete. (PALEY, 2016, p.21-22. Tradução minha)

se ouvia nenhum barulho das crianças na escola, tamanho o envolvimento das turmas com a leitura.

Na escola da manhã, o horário da leitura era organizado pela bibliotecária – uma professora em vias de aposentar-se. Na sexta-feira, sempre no primeiro horário, recebíamos na sala de aula uma cesta, igual as de supermercado, com vários livros. Ao notar o desinteresse das crianças pelas obras, questionei o porquê de insistirem em desenhar ao invés de ler e todos disseram que os livros nunca mudavam e eles já haviam lido tudo o que vinha na cesta. Na escola da tarde as crianças iam até a biblioteca escolher os seus livros. A coordenação me pediu que nunca desçam mais do que quatro crianças por vez até a biblioteca – que fica no térreo, o que não permite que eu os acompanhe. Não há uma curadoria[7] por parte da bibliotecária, noto que eles não sabem que livros escolher e muitas vezes acabam retirando livros que já leram. Meu trabalho, com ambas as turmas, dá-se a partir deste cenário inicial, apostando em diversidade, curadoria, espaço para que as crianças conversem sobre as leituras e respeito ao tempo/espaço de cada um.

Cabe ressaltar que ao abandonar um caminho que fora por meses planejado, ao mudar repentinamente o percurso de uma rota que fora tantas vezes conversada, esmiuçada, eu me vi perdida, sem todas as minhas certezas e com tantas novas possibilidades. Ser a professora titular das turmas que eu pesquisaria me oferecia uma abertura imensa para explorar a leitura literária com as crianças. No entanto, em um primeiro momento, toda essa gama de possibilidades era absolutamente distinta de tudo o que eu havia proposto fazer. Essa pesquisa constituiu-se gradualmente no cotidiano da escola, em duas instituições tão distintas e com crianças que haviam experienciado a literatura de modos absolutamente singulares.

Iniciei a escrita dessa dissertação destacando a minha relação de intimidade com a literatura. As histórias sempre foram fios condutores em minhas relações de afeto. As histórias são as responsáveis por muitas das minhas escolhas e pela adulta e profissional que me tornei. A minha

[7] Entendo por curadoria literária o propósito de estabelecer um diálogo com a literatura, a possibilidade de intencionalmente promover uma ponte entre a obra e o leitor.

sensibilidade, meu modo de pensar e de tornar inteligível o mundo, tem muito de todas as narrativas que me constituíram, a minha inquietude e a minha rebeldia também. Lembro de encontrar uma amiga para um café no semestre passado, conversávamos sobre as minhas vivências nas duas escolas as quais eu agora lecionava. Eu comentava sobre as crianças, sobre nossas leituras, o nosso cotidiano e foi então que, sem me dar conta, eu disse algo que só a docência foi capaz de mostrar: “poucas coisas na vida me estarrecem mais do que uma criança que não se deixa tocar pelas histórias”. Talvez, o que possamos ensinar seja apenas a paixão que mobiliza em nós mundos e são as nossas paixões que vão adiante. Nessa cartografia desse corpo leitor, o que viaja, o que persiste, o que de fato pode ser passado adiante é simplesmente o que nos dá brilho aos olhos e enternece o coração.

Mas, quem sabe, o que efetivamente me mova seja o interesse pela intensidade das palavras que resistem à simplificação e à banalidade de reduzi-las a mero objeto de comunicação. Como professora de crianças, sou provocada pela ampla concepção de literatura na educação escolar como leitura apenas da palavra que explica um mundo previamente definido em detrimento daquela que nos coloca no acontecimento narrado, na qual sentidos, intelecto e emoção emergem simultaneamente como experiência de linguagem que torna possível a compreensão que nos orienta nas interações, nos situa entre as coisas e no mundo.

Nos dois meses e meio em que convivi com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental em duas escolas da rede pública de ensino, presenciei maneiras de viver/sentir/experienciar a leitura literária completamente distintas. A leitura como presença, a leitura como um elo de afeto, sempre tão viva em minhas narrativas literárias, deu lugar a outros substantivos, como o medo e o silêncio – que aos poucos transformaram-se em palavras mais potentes, como vínculo, conversa e afeto.

A opção pela interlocução com a filosofia conduziu a tessitura desse diálogo vivido entre a leitura literária, as infâncias e as escolas. Considero, com

Richter[8], “que a filosofia, como já pensava Cícero[9], levanta problemas demasiadamente sérios para deixar somente aos filósofos a tarefa de debatê-los entre si”. Talvez aqui caiba refletir o que significa filosofar o tema da educação ou, mais do que isso, a quem cabe o papel de pensar o campo da educação? Será que professores de crianças também podem contribuir e fortalecer a potência do pensamento educacional? Para Richter (2018),

> A filosofia nos apresenta um horizonte para pensarmos a questão da escrita, do labor de escrever como formação ou modo de aprender a pensar, seja na Educação Básica, na Graduação ou na Pós-graduação, como exigente gesto educativo de aprender a educar-se, como experiência de transformação de si e como movimento de interpelação. Uma questão, diferentemente de uma solução, não compete a ninguém ditar ou dirigir nem converter em censura, antes estabelece o pensamento como interrogação e problema, como procedimento sem garantias ao colocar em jogo nossa co-implicação com um tempo e com um mundo comum. Aqui, o pensamento não pode prometer nada a não ser uma aposta comprometida com a nossa reinvenção em cada caso e a cada passo (RICHTER, 2018, p. 16)

Entre muitas possibilidades, a escrita priorizou a intenção, de com as escolas, na convivência com as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental e demais professores, aprender a pensar e a interrogar a experiência da leitura literária na educação das infâncias. Assim, o objetivo foi pautar a escrita na interlocução entre o vivido com as crianças e a experiência de aprender a pensar o tema da leitura literária na escola. No diálogo entre o estudo das concepções de Maurice Merleau-Ponty, Paul Zumthor, Ricardo Piglia e Carlos Skliar pautado no encontro cotidiano com crianças e adultos em ambas as instituições escolares que o meu itinerário, o meu caminhar, assumiu novos sentidos. Um percurso sustentado na experiência de pensar a leitura literária a partir da existência e da presença das crianças leitoras. Agora meu deslocamento percorre uma intuição: a experiência leitora é resultado de uma interlocução corpórea e afetiva. Tornar-se um leitor literário perpassa todo o nosso corpo para, então, transformar-se em afeto/vínculo que nos situa no mundo. O objetivo dessa pesquisa não foi encontrar respostas, pelo contrário,

---

[8] Sandra Richter, “Carta aos mestrandos da turma de 2017”, disciplina Educação e Filosofia, PPGEdu/UNISC (mimeo).
[9] Filósofo, orador, político romano (106 a.C. – 43 a.C.).

o que propus foi um convite à interrogação, uma experiência de pensar uma infância leitora na escola. A interrogação filosófica pela leitura literária nas escolas marcou o caminho e

> [...] no el camino al objeto, lo cual es común a la investigación científica. [...] in embargo, mientras que en la investigación científica ese método, en tanto que filtro, podrá ser analizado en su uso correcto de forma separada del contenido al que haya sido aplicado, en la investigación filosófica habrá de ser analizado en sí mismo, atendiendo a su coherencia, a su calidad argumentativa y a la bibliografía consultada. (ROJO, 2016, p. 19) [10]

Essa intencionalidade filosófica de atenção à coerência, à qualidade argumentativa e ao estudo bibliográfico realizado surge do interesse em compartilhar com Marina Garcès (2015, p. 75) que "pensar é aprender a pensar". E isto, aponta a filósofa, supõe a impossibilidade de prever caminhos ou modos de pensar, pois "pensar é aprender a pensar porque pensar é voltar a pensar" (GARCÈS, 2015, p. 75). Nessa compreensão, o ponto de partida diz respeito a um esforço teórico. E este esforço de "teoria", seja na filosofia, na filosofia da educação ou em qualquer outro no campo das ciências humanas, é realizado a partir do exercício de reordenação de nossas leituras, aquelas que "dão o que pensar" porque permitem "pensar de outro modo" e explorar outros sentidos.

Nas palavras de Larrosa (1994, p. 35), "'teoria' é algo assim como reorganizar uma biblioteca, colocar alguns textos junto a outros, os quais não têm aparentemente nada a ver, e produzir, assim, um novo efeito de sentido". Como já afirmou Ramos do Ó (COSTA, 2007), escrevemos sempre a partir de rastros e de fragmentos de outras escritas. O trabalho do investigador não é encontrar a pergunta brilhante, a pergunta inovadora. O efetivo trabalho do investigador é tentar surpreender-se a partir de suas próprias inquietações. É nesse esforço de "colocar alguns textos junto a outros, ou frente a outros, ou

[10] "[...] não o caminho para o objeto, que é comum à pesquisa científica. [...] no entanto, enquanto na pesquisa científica esse método, como filtro, pode ser analisado em seu uso correto separadamente do conteúdo a que foi aplicado, na investigação filosófica ele terá que ser analisado em si mesmo mesmo, tendo em conta a sua coerência, a sua qualidade argumentativa e a bibliografia consultada (ROJO, 2016, p.19. Tradução minha).

contra outros, que o pensar (em educação) surge como potente experiência, um exercício ou um ensaio (do pensamento)" (BÁRCENA, 2012, p. 38).

A filosofia como a infância configuram campos de luta permanente contra a tendência à acomodação do pensamento, contra a prioridade dada às respostas definidoras, contra o conforto das certezas. Walter Kohan (2015, p. 217) permite conceber a relação entre filosofia e infância como possíveis ao afirmar que "a filosofia e o filosofar são também escuta atenta dos possíveis no pensamento, e a infância é, justamente, pelo menos num sentido, o reino das possibilidades e da ausência de determinação". Tanto para a dimensão filosófica quanto para a dimensão da infância, "'Tudo pode ser de outra maneira'. Se não for, não há o que pensar" (KOHAN, 2015, p. 217).

Miguel de Unamuno, filósofo espanhol, ao discorrer sobre o papel da filosofia, afirma que a filosofia responde a necessidade de formarmos uma concepção unitária e total do mundo e da vida. Um sentimento capaz de engendrar uma atitude íntima ou até uma ação. Por isso, a nossa filosofia ou o nosso modo de compreender ou não compreender as coisas ao nosso redor é fruto de nosso sentimento perante a vida, ou seja, filosofar é também uma maneira de pensar com afeto.

> Y ahora bien; para qué se filosofa? Es decir para qué se investigan los primeiros princípios y los fines últimos de las cosas? Para qué se busca la verdade desinteresada? Porque aquello de que todos los hombres tienden por naturaliza a conocer, está bien; pero, para qué? (UNAMUNO, Ebook kindle) [11]

Já Marina Garcés, aborda a filosofia como uma forma de se deslocar do mundo. Uma cartografia capaz de desenhar caminhos onde antes não existia nada. A filosofia é a confiança de que o pensamento pode transformar a vida e fazê-la melhor (GARCÊS, 2016, p.17).

> La filosofia es um produto humano de cada filósofo, y cada filósofo es um hombre de carne y hueso que se dirige a otros hombres de carne y hueso como él. Y haga lo que quiera, filosofa, no con la razón sólo, sino con la voluntad, con el sentimento, com la carne y con los

[11] "E agora bem, para que se filosofa? Quer dizer, para que se investigam os primeiros princípios e os últimos fins das coisas? Para que se busca a verdade desinteressada? Porque aquilo que todos os homens tendem conhecer por natureza, está bem, mas, por quê?" (UNAMUNO, 1983, Ebook kindle, tradução minha).

> huesos, con el alma toda y con todo el cuerpo. Filosofa el hombre. (UNAMUNO, Ebook kindle)[12]

Nessa compreensão com essa pesquisa tive a intenção de percorrer um caminho (*método*[13]) a ser tecido pela interlocução filosófica entre literatura, educação e infâncias para abordar a instigante relação entre corpo e leitura. Para tanto, além de um estudo bibliográfico em torno da complexidade do tema, das ideias e dos conceitos aí implicados, tive o cuidado de que a leitura literária não se tornasse uma atividade eventual no cotidiano das turmas, tornando-a diária, diversificada e, em muitos momentos, não obrigatória. A leitura literária deixou de ser imposta/ensinada passando a ser vivida/experienciada.

Para pensar a relação das crianças com a dimensão educativa da leitura e como essa é vivida/experienciada, considero importante aproximar pedagogia, filosofia e literatura, concebidas como artes, em uma abordagem encarnada de "ler com o corpo todo". A filosofia antes de resolver problemas, cria problemas, instiga; portanto, mais do que uma metodologia, aqui ela é compreendida como um modo de pensar. Para Merleau-Ponty, fazer filosofia é reaprender a ver o mundo e, na sua fenomenologia, reaprender a ver o mundo não é elaborar outras imagens do mundo, mas reaprender a colocar-se em outro lugar – deslocar o movimento do corpo, o qual implica deslocar o pensamento (GARCÈS, 2017). Uma leitura de corpo e alma, não esquecendo que todo leitor é um corpo vivo e potente e que a literatura/leitura ultrapassa a ideia rasa de decifrar códigos e aprender conteúdos, ela é arte. A arte da palavra, aquela que me significa e me situa no mundo.

---

[12] "A filosofia é um produto humano de cada filósofo, e cada filósofo é um homem de carne e osso que se dirige a outros homens de carne e osso como ele. E faça o que quiser, filosofa não apenas com a razão, mas com a vontade, com o sentimento, com a carne e os ossos, com toda a alma e com todo o corpo. Filosofa o homem". (UNAMUNO, 1983, Ebook kindle, tradução minha)

[13] A etimologia da palavra "método" provém do grego e significa via, caminho, viagem, e pode ser traduzida como caminho que conduz mais além. Conforme o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2007, p. 780), que ao distinguir Método de Metodologia também mostra que o tempo os tornou muito próximos, quase idênticos, "é preciso observar que não há doutrina ou teoria, quer científica, quer filosófica, que não possa ser considerada sob o aspecto de sua ordem de procedimentos, sendo, pois chamada de Método". Ou seja, não há abordagem teórica que não possa ser considerada como percurso, "se encarada como ordem ou procedimento de pesquisa".

Assim, essa dissertação não foi construída de maneira linear. Como o viajante que, no decorrer do caminho, se permite abandonar seus mapas, criar novas rotas, se encantar por paisagens desconhecidas e até voltar a um mesmo lugar, essa escrita foi sendo constituída em um ser/estar com as crianças. Desta forma, a primeira parte trata de uma pesquisa bibliográfica em torno das concepções de infâncias, infâncias escolarizadas e leitura literária em diálogo com o vivido no tempo e espaço escolar. Já a segunda parte, revela o que esse viver a leitura literária com as crianças do quarto ano do Ensino Fundamental nas duas escolas propulsou.

PRIMEIRA PARTE

Fuimos seres de **palabras**, en **palabras**, por **palabras**, entre **palabras**, sin **palabras**. La **palabra** es, si se quiere, la ambigüedad que se establece antes de cada paso, de cada latido, de cada pérdida y cada reinvención del pensamiento. Nos duele la **palabra**, amamos la **palabra**, subimos la **palabra**, bajamos la **palabra**, heredemos la **palabra** y destituimos la **palabra** de su más noble historia.

A cada pronunciación hacemos y nos hacen algo con la **palabra**: amamos y odiamos, escapamos y volvemos, nos quedamos en silencio y huimos, destrozados, del silencio.

Somos seres de **palabras**, en **palabras**, por **palabras**, entre **palabras**, sin **palabras**.

La **palabra** fue, si se desea, la ambivalencia de cada día, a cada día, en cada día. Usamos la **palabra** para acercarnos y para alejarnos, para (bien)decirnos y para (mal)decirnos, para poetizarnos y para sujetarnos, para vivir en la **palabra** y para separarnos de una vez de todas las **palabras**. A cada **palabra** le sigue un temblor, una cerrazón, una cándida inquietación, una brutal aflicción.

Seremos seres de **palabras**, en **palabras**, por **palabras**, entre **palabras**, sin **palabras**. La **palabra** será siempre, por así decirlo, nuestra más tierna y desoladora confusión. Nos confundimos de **palabras**, en **palabras**, por **palabras**, sin **palabras**. En cada **palabra** vemos el ardor de la **palabra**, el cuerpo de la **palabra**, la desnudez de la **palabra**, la inevitable hecatombe de la **palabra**. Nos decimos las **palabras** y, al mismo tiempo, nos entendemos y desentendemos; estamos de acuerdo y discordamos; rendimos pleitesía y blasfemamos; detenemos las sílabas para sólo habitar el pasado y, también, nos abandonamos hacia el porvenir. Fuimos, somos y seremos seres de **palabras**, en **palabras**, por **palabras**, entre **palabras**, sin **palabras**.

Carlos Skliar

O inferno não são os outros, pequena Halla. Eles são o paraíso, porque um homem sozinho é apenas um animal. A humanidade começa nos que te rodeiam, e não exatamente em ti. Ser-se pessoa implica a tua mãe, as nossas pessoas, um desconhecido ou a sua expectativa. Sem ninguém no presente nem no futuro, o indivíduo pensa tão sem razão quanto pensam os peixes.

Valter Hugo Mãe

PALAVRAS: CARTOGRAFIA

Meu filho tinha sete anos e chegara em casa arranhado e com o rosto inchado de chorar. Quis saber o que tinha acontecido e ele me explicou que apanhara de um colega. Meu primeiro ímpeto foi perguntar se ele tinha revidado – jamais quis que meu filho começasse uma briga, mas a ideia de que ele apanhasse quieto me deixava desolada.

- Filho, tu revidasse?

- Não, mãe. Eu morri de pena dele.

- Mas tu deixasse ele te bater sem fazer nada?

- Foi uma discussão boba. Mas as palavras dele foram acabando. E quando ele já não tinha palavras, ele empurrava, arranhava, batia.

- E tu, meu filho?

- Eu não. Eu continuei ali o tempo todo cheio de palavras.

A palavra, seja ela escrita ou falada, é sempre uma ação. Sempre faço algo com a palavra e, da mesma forma, sempre me fazem algo com ela. Perguntamos e respondemos, brigamos, ofendemos, amamos, nos apaixonamos. Elogiamos, somos gratos, aceitamos, negamos. Partimos, nos despedimos, regressamos. Com palavras. Sempre as palavras. A palavra nos aproxima e também nos mantêm em distanciamento. Fazemos da palavra poesia ou a transformamos em uma ameaça. Sempre em palavra. Somos palavra e vivemos palavra.

Mas o que podem as palavras? Em que medida sou capaz de compreender a potência de nossa linguagem? A palavra como voz, essa que ressoa e aproxima. Falar a um outro tem um sentido completamente diferente de escrever para ele. A escrita tem seus próprios valores. Falando ao outro eu o agrido, mesmo se com amizade. O ritmo, o tom da voz, a maneira como falo, fazem com que uma mesma frase tenha diferentes significados. A palavra aponta em direção ao outro (ZUMTHOR, 2005, p.66). A palavra escrita, essa

que imortaliza o que penso e quem sou. Piglia (2006) afirma que a escrita é um resumo da vida, condensa a experiência e a torna possível.

A palavra como produção artística, particularmente na aprendizagem da literatura, oral ou escrita, de modo geral é negligenciada nos projetos escolares. A literatura, sempre considerada na área do ensino de língua portuguesa, dificilmente aparece como uma das artes, ao lado das artes plásticas, do teatro, da música, da dança. Porém, todas as artes – cada uma na intensificação de suas diferenças (NANCY, 2006) – exigem o ato de instaurar sentidos. Nessa compreensão, o ato da leitura é ato comum à ciência (leitura do real) e à poética (devaneios da leitura), pois tanto a objetividade racional quanto a ambiguidade da imaginação poética, tanto a reflexão quanto o devaneio poético, exigem o ato lúdico de ler (RICHTER, 2016) – exigem a potência de interpretar como modo de estabelecer diálogos.

Porém, constata Skliar (2011, p. 27), em educação a conversação é cada vez mais difícil, “quase não se conversa com outros, quase não se conversa de outras coisas; no melhor dos casos apenas se conversa sempre entre os mesmos e sempre das mesmas coisas”. Essa dificuldade para a escuta de outras vozes nega a experiência de conversar como experiência de estar em linguagem. Experiência que pressupõe a convivência, a abertura ao outro e a outros, pela disponibilidade de escuta e interlocução com suas histórias e narrativas. Conversar supõe orquestrar a pluralidade de gestos do corpo, modos de olhar e de escutar, de falar e de pensar. Todavia, nunca falamos tanto de nós mesmos, nunca estivemos tão pouco dispostos a ouvir, a esperar, a emprestar nosso tempo para nos relacionarmos, pelo pensamento, com o mundo.

Pensar é também um modo de conversar – não uma conversa com outros, não uma relação de troca ou uma discussão, mas pensar é, de certa forma, um modo de conversar com nós mesmos. Uma intimidade com a palavra, o exato momento em que minhas palavras são somente minhas e de mais ninguém. Talvez, a rapidez da contemporaneidade tenha nos convertido em discursadores de nós mesmos, fazendo-nos esquecer que conversar é

deixar-se tocar pelo outro, é estar em dissonância e tolerar o fato de que nosso interlocutor, muitas vezes, pensa e sente o mundo diferente de nós.

> Necesitamos una lengua para la conversación como un modo de resistir al allanamiento del linguaje producido por esa lengua neutra em la que se articulan los discursos científico-técnicos, por esa lengua moralizante em la que se articulan los discursos críticos, y, sobre todo, por esa lengua sen nadie dentro y sin nada dentro que pretende no ser otra cosa que um instrumento de comunicación. Necesitamos uma lengua para la conversación porque sólo tiene sentido hablar y escuchar, leer y escribir, em uma lengua que podamos llamar nuestra, es decir, em uma lengua que no sea independiente de quién la diga, que a ti y a mí nos diga algo, que este entre nosotros (SKLIAR, LARROSA, 2013. Ebook kindle)[14]

Conversas difíceis, conversas especiais, conversas que nos lavam a alma, conversas que nos expõem e ensinam a nós mesmos, conversas sobre a vida, conversas sobre o outro, conversas sobre banalidades, conversas que nos devastam. Talvez nada nos torne mais presentes no mundo que o gesto de conversar, de compartilhar dúvidas e saberes, de intercambiar experiências ou, simplesmente, de trocar sensações. Conversar para ler o outro, para ler o que há de clandestino em suas palavras, para ler o não dito e também o indizível.

. O percurso dessa dissertação foi se desenhando a partir de palavras que emergiam de outras palavras. Uma configuração na qual a palavra infância diz tempo, a palavra aluno diz escola e a palavra professor diz escuta ou leitura. Palavras não são neutras, palavras têm história, são sensíveis e sensibilizam. A palavra como um pensamento – talvez seja esta a potência da palavra nessa pesquisa, um desejo de que elas, as palavras, pensem e nos provoquem também a pensar sentidos de educar crianças nas escolas/percursos educativos com crianças na escola.

---

[14] “Precisamos de uma linguagem para a conversação como forma de resistir ao nivelamento da linguagem produzida por essa linguagem neutra em que se articulam os discursos científico-técnicos, por essa lingua moralizante em que os discursos críticos se articulam e, sobretudo, por essa língua sem ninguém dentro e sem nada dentro que pretende ser nada mais que um instrumento de comunicação. Precisamos de uma linguagem para a conversa porque só faz sentido falar e ouvir, ler e escrever, numa linguagem que possamos chamar de nossa, ou seja, numa linguagem que não seja independente de quem a diga, que a ti e a mim nos diga algo, que esteja entre nós” (LARROSA, SKLIAR, 2013. Ebook kindle. Tradução minha).

PALAVRA INFÂNCIA: TEMPO

Já há alguns minutos eu me achava diante de uma criança.
Fizera-se a metamorfose.

Clarice Lispector

Uma das certezas que seguirá mais viva de todo o tempo em que estive convivendo e pesquisando em sala de aula com crianças é que essa palavra, a palavra criança, é sempre plural. Nesses meses eu não tive apenas duas turmas absolutamente distintas. Foram duas turmas distintas nas quais, em cada uma delas, havia crianças únicas, singulares e com modos de ser crianças muito particulares.

Eu nunca tinha visto alguém chorar de fome, tanto menos havia presenciado um rosto tão feliz por ser presenteado com um lápis. Eram muitos rostos, muitas vezes eu me enganava com os seus nomes. Eram também muitas histórias – algumas ávidas por serem contadas, outras mudas, julgando-se desimportantes. Havia uma menina que nunca falava, abordou-me uma única vez para me contar que não conhecia o pai, a partir daquele dia oferecia-se para me ajudar em tudo, tive a impressão de que agora que compartilhávamos um segredo, ela me julgava uma amiga. Havia também uma disparidade imensa quanto ao poder aquisitivo das crianças, umas tinham tanto e outras não tinham sequer o básico: um caderno, um tênis.

Convivendo com essas duas turmas me questionei muitas vezes sobre o efetivo sentido das palavras criança e infância. São tantas realidades, tantas histórias, tantos nomes. A menina de dez anos preocupada com a causa dos animais e a menina de dez anos que inventava provas para não precisar fazer o trabalho de casa. O menino de nove anos que se vangloriava com suas médias nove e dez e o menino de treze anos que fingia ter nove para que os colegas não o chamassem de burro. Como conceituar algo tão amplo e ao mesmo tempo tão complexo?

De acordo com o Dicionário Aurélio, criança é um ser humano de pouca idade, menino ou menina. Pessoa ingênua, infantil, imatura (FERREIRA,

2008, p.170). Já a palavra infância designa a etapa da vida humana que vai do nascimento à puberdade; puerícia, meninice. As crianças. O primeiro ano da existência de uma instituição, sociedade, etc. (FERREIRA, 2008, p. 290). Atualmente, ainda é muito comum que se encontrem noções de criança e infância determinadas por critérios de idade ou até mesmo definidas por um ciclo.

Infância e criança não são sinônimos. Enquanto as crianças existem, a infância é uma ideia adulta, portanto é sempre histórica e cultural. A maneira como vemos a infância vem se modificando no decorrer dos anos e ao longo da história, el foi compreendida e explicada, sob os mais diferentes ângulos. Até a idade média, por exemplo, o sentido de infância era inexistente e se analisarmos a arte medieval, veremos crianças retratadas como adultos em miniatura. Para Walter Benjamim (1984), demorou muito tempo até que nos déssemos conta de que as crianças não são homens ou mulheres de dimensões reduzidas. Carlos Skliar (2012) contribui para a atual compreensão de que as ideias ou imagens de infância e de crianças, meninice e infância, não coincidem e nem se permutam ao afirmar que:

> Los niños son sujetos concretos, la infância bien podría ser un estado, una condición, una duplicación que realizan los adultos sobre los niños. Porque los niños tienen rostros, edades, semblantes, gestos, acciones, días, noches, sueños, pesadillas, piernas, nombres. Cuando intentamos encajar a los niños a la infancia, algo, mucho, se pierde, se evapora. Pero cuando sustraemos a los niños de la infancia, también algo se pierde, algo se esfuma. Y en ambos casos permanece un cierto gesto de disgusto, de incomodidad, de dolor, de indiferencia. (SKLIAR, 2012, p.70).[15]

O tempo da criança ou ainda o tempo da meninice é um tempo próprio, é um tempo que, por mais que o adulto tente entender, jamais conseguirá, porque este tempo já não lhe pertence. A criança na sua caminhada pela vida recolhe imagens, sons, sensações, que são inalcançáveis para um adulto, pois ela possui uma lógica própria que é inerente à infância: a capacidade de se

[15] “As crianças são sujeitos específicos, a infância pode ser um estado, uma condição, uma duplicação que os adultos realizam sobre as crianças. Porque as crianças têm rostos, idades, rostos, gestos, ações, dias, noites, sonhos, pesadelos, pernas, nomes. Quando tentamos encaixar as crianças na infância, algo, muito, se perde, evapora. Mas quando subtraímos as crianças da infância, algo se perde, algo desaparece. E em ambos os casos permanece um certo gesto de desgosto, de desconforto, de dor, de indiferença”. (SKLIAR, 2012. Tradução minha).

encantar. Para Benjamin (2012), esse olhar marca o tempo de indefinição da infância, porque anuncia outras formulações e outros reconhecimentos em torno da produção de semelhanças. E sob essa ótica, a criança deixa de ser um objeto de observação e investigação dos adultos e passa a ser autora da sua própria história.

O que temos hoje é uma expectativa em direção a uma infância idealizada, criada perante as expectativas dos pais, ora vista como despreparada, boba, ingênua, incapaz, ora vista como adultos em miniatura em seu percurso vital de inserção no mundo. Ainda que as duas definições sejam bastante distintas, não há como negar que existe uma supervalorização da infância.

> Temos bibliotecas inteiras que contém tudo o que sabemos das crianças e legiões de especialistas que nos dizem o que são, o que querem e do que necessitam em lugares como a televisão, as revistas, os livros, as salas de conferência ou as salas de aula universitárias. Podemos ir a algumas lojas e encontraremos roupas de crianças, brinquedos de crianças, livros para crianças, objetos para os quartos das crianças. Podemos repassar o programa de espetáculos e veremos filmes para crianças, teatros para crianças, músicas para crianças, exposições para crianças, parques infantis, circos, festas infantis, programas de televisão para crianças. (LARROSA, 2010, p. 183).

Talvez a única certeza que possamos ter em relação a essa infância idealizada ou sobre a imagem que se tem das crianças é que a meninice jamais aceita o tempo presente, a meninice é sempre um vir a ser. A criança será alfabetizada, ela irá crescer, ela será educada, ela estudará, ela terá uma profissão, ela será alguém. De todos esses prognósticos, de tudo o que a infância pode tornar-se, aquele que mais me inquieta é o que afirma que a criança *será alguém*, como se ela já não fosse, como se o simples fato de ser criança determinasse sua incompletude frente ao futuro distante.

> Interrumpimos el tiempo del niño preguntando: *"¿para qué sirve?; ¿porqué lo estás haciendo?; ¿qué sentido tiene?; ¿qué harás con ello?; ¿dame un sentido de lo que estás haciendo pero dentro de mi lógica",* etcétera. No existe otra respuesta que: *"para nada, para esto mismo, para esto mismo que ocurre ahora, ahora mismo. Fuera de aquí no tiene sentido,no existe, no está, no es".* Es el lenguaje que ya había pronunciado el gesto, la acción, la fuerza, el movimiento. El

> lenguaje del adulto siempre quiere más explicación. No sobrevive sin ella (SKLIAR, 2012, p. 71)[16]

Penso que mais importante do que distinguir as crianças da infância seja compreender que ser criança é ter outros tempos, tempos que não dizem respeito à vida adulta e que não se encaixam em todas as idealizações contidas em uma infância. Proponho, então, que abandonemos essa imagem de uma infância idealizada, de uma infância padrão e pensemos em infâncias, no plural, múltiplas, distintas. Pensar outras infâncias pressupõe pensar em outras temporalidades. Kohan (2004) afirma que a infância não lida bem com a cronologia e por isso seu tempo é *aíon*. Aíon é uma criança que brinca.

Chronos, kairós e aíon, os diferentes tempos. Chronos é o tempo cronológico, o tempo relógio, nele cabem passado, presente, futuro. É o tempo limitador, o tempo objetivo, tempo das sirenes. O tempo que marca o fim de uma aula e o início da outra. Chronos é o recreio com hora determinada para iniciar e terminar. Kairós determina que há um momento para tudo na vida (KOHAN, 2004) – tempo para brincar, para ler, para amar, é o tempo das oportunidades. Aión é a duração do tempo da vida humana, é a experiência da intensidade, é o tempo da manifestação subjetiva no tempo chronos (KOHAN, 2004).

> El tiempo de los niños no es evolutivo. Si fuera evolutivo, si pasara de um estado primitivo a un estado terminal, acaba enseguida y muere. Si toda trayectoria se midiera como el pasaje de lo que no es a lo que sí será, lo que será ya no es niño. (SKLIAR, 2012, p.72)[17]

Compreender a infância como uma etapa ou uma fase da vida é mais uma maneira de limitá-la. Se as infâncias, além de plurais, são também

---

[16] "Nós interrompemos o tempo da criança perguntando: 'o que é isso? Por que você está fazendo isso? Que sentido tem? O que você fará com isso? Me dê uma ideia do que você está fazendo, mas dentro da minha lógica', etc. Não há outra resposta do que: 'para nada, por isso mesmo, por isso mesmo que acontece agora, agora mesmo. Fora daqui, não faz sentido, não existe, não está, não é'. É a linguagem que já havia pronunciado o gesto, a ação, a força, o movimento. A linguagem do adulto sempre quer mais explicação Não sobrevive sem ela". (SKLIAR, 2012, p.71. Tradução minha)

[17] "O tempo das crianças não é evolutivo. Se fosse evolutivo, se passasse de um estado primitivo para um estado terminal, termina rapidamente e morre. Se toda trajetória fosse medida como a passagem do que não é para o que será, o que será já não é mais uma criança". (SKLIAR, 2012, p.72. Tradução minha)

começos não seriam elas uma forma de ser/estar no mundo e com o mundo? Kohan (2004, p.59) disserta sobre duas infâncias, “uma da cronologia; a outra de um tempo intenso, contemporâneo, presente. As duas convivem. A primeira remete à nossa biografia primeira; às crianças; a outra não tem idade, diz respeito à potência de cada idade”.

Pensar a infância como devir amplia seus sentidos de inúmeras maneiras, ao lado de uma Educação da infância é possível refletir também acerca de uma infância da Educação. Uma educação menos rígida, menos controladora, disposta a abrir-se à vida, ao compartilhar o novo, ao que cada criança tem de único e singular.

PALAVRA ALUNO: ESCOLA

> **La vida, decía Kafka, es un enigma del que hemos olvidado la clave. Los libros, al contrario, son claves, llaves – cuyo enigma no hemos localizado todavia. Las grandes novelas, los grandes relatos, los Buenos poemas, dan respuesta a preguntas que aún no nos hemos hecho, que todavia no hemos encontrado.**
>
> **Santiago Alba Rico**[18]

Enquanto essa dissertação ainda era apenas uma ideia ou um monte de anotações em cadernos e rascunhos no meu celular, pensei muitas vezes em como abordar o tema escola sem ser injusta, sem fazer generalizações preconcebidas e sem transformar as minhas experiências, não como professora, mas como aluna, em algo negativo.

Somos feitos de histórias. Não existe a possibilidade de fugir daquilo que somos, das histórias que vivemos e que nos constituem. Sou filha de professora, minha mãe era professora de didática em cursos de licenciatura e em meio a todas as facilidades que a vida me proporcionou, como acesso a cultura, a leitura, a bons filmes, a viagens, a materiais de desenho, havia

[18] A vida, dizia Kafka, é um enigma do qual esquecemos a chave. Os livros, ao contrário, são chaves, chaves - cujo enigma ainda não localizamos. Os grandes romances, as grandes histórias, os bons poemas, dão respostas a perguntas que ainda não fizemos, que ainda não encontramos. (Santiago Alba Rico, 2015. Tradução minha)

também muita cobrança: um português irretocável, leituras que fossem proveitosas, bem assimiladas - minha mãe jamais aceitaria uma história mal contada. Havia um orgulho da inteligência das filhas. Minha mãe costumava dizer que seríamos mulheres que jamais se submeteriam.

Pois a verdade é que eu nunca me adaptei, fui péssima aluna desde os primeiros anos do Ensino Fundamental e cheguei a muitas vezes duvidar de toda a inteligência que meus pais viam em mim. Fui a última aluna da minha turma a ser alfabetizada, não tinha o menor interesse em formar palavras com aquelas fichas – eu as alinhava, separava por cor, comparava os tamanhos, criava jogos, mas não tinha o menor interesse em alfabetizar-me. Nunca me interessei por ler as histórias, elas sempre me foram tão bem contadas e sempre havia tantas pessoas dispostas a contá-las. Assim como Calvino:

> Quando aprendi a ler, a vantagem que me adveio foi mínima: aqueles versos simplórios de rimas emparelhadas não forneciam informações inspiradoras; no mais das vezes eram interpretações da história, de orelhada, tais quais as minhas; estava claro que o versejador não tinha a mínima ideia do que poderia estar escrito nos balõezinhos do original, seja porque não soubesse inglês ou porque trabalhasse com os quadrinhos já redesenhados e tornados mudos. Seja como for, eu preferia ignorar as linhas escritas e continuar na minha ocupação favorita de fantasiar em cima de figuras, imaginando a continuação. (CALVINO, 2015, p.111)

Aprendi a ler em outubro, lembro claramente de ir até a biblioteca e retirar *O Pequeno Príncipe,* que foi lido em uma noite, fato que serviu para me redimir com a minha mãe por todos os fracassos daquele ano. Durante vários meses, a pauta de todas as conversas que ela tinha, seja com a família, com as alunas, com os amigos, era sempre a mesma: “Talula demorou muito a alfabetizar-se, em compensação aos sete anos, recém completos, leu *O Pequeno Príncipe* em uma noite!”.

Depois daquela leitura, a escola nunca mais teve graça. Sempre preferi desenhar, sempre debochei dos problemas de matemática, sempre achei a biblioteca infinitamente mais interessante do que qualquer professor. A medida que o tempo passava, a situação só piorava. Meu pai me deixava na frente da escola de manhã cedo e sempre que possível eu fugia pela porta lateral antes

mesmo da aula começar e passava a manhã inteira lendo em um parque que ficava do outro lado da rua.

Repeti de ano três vezes, nutria um total desinteresse por tudo o que acontecia na escola, salvo as aulas de Arte e Língua Portuguesa. Não sabia o que fazer com a minha timidez, não tinha assunto com as meninas, não via sentido em nada do que era ensinado. Com o passar dos anos, passei a explicitar meu desinteresse: enfrentava os professores, saía no meio das aulas, não entregava os trabalhos e não copiava as atividades. Criou-se um estigma. Na primeira reprovação, estabeleceu-se que eu era uma má aluna e não havendo interesse de minha parte e muito menos por parte da escola para reverter essa situação, assim sucederam-se todos os outros anos. Uma má aluna. Não há tempo para os maus alunos, a escola precisa se ocupar dos bons.

Daniel Pennac, escritor francês, narra sua experiência de mau aluno, no livro *Mal de Escuela*. A obra é uma narrativa tocante sobre o que, muitas vezes, a escola faz com as crianças que não se adaptam. O autor se define como um péssimo aluno e reflete sobre o quanto este estigma contribuiu para que ele viesse a se tornar um professor:

> Los profesores que me salvaron - y que hicieron de mi um profesor - no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los origenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes em peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Ya muchos otros conmigo. Literalmente, nos repescaron. Les debemos la vida. (PENNAC, 2012. Ebook kindle) [19]

Talvez a minha experiência escolar devesse ter me afastado da escola. Intimamente sempre pensei que o diálogo, os livros e a própria vida me ensinaram muito mais do que qualquer instituição, o que não significa de

---

[19] “Os professores que me salvaram - e o que fizeram de mim um professor - não foram formados para isso. Eles não se preocuparam com as origens da minha incapacidade escolar. Eles não perderam o tempo procurando por suas causas nem me dando sermões. Eles eram adultos enfrentando adolescentes em perigo. Eles disseram que era urgente. Eles mergulharam novamente, dia após dia, mais e mais... E acabaram me tirando de lá. E muitos outros comigo. Literalmente, eles nos repescaram. Nós lhes devemos a vida”. (PENNAC, 2012. Ebook kindle. Tradução minha)

maneira alguma que eu desacredite na escola, pelo contrário, acredito em consonância com Masschelein (2013) que a escola tem “o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar o mundo”.

Tornar-me professora foi algo muito natural. De alguma forma, as más experiências jamais conseguiram diminuir o meu interesse pelas pessoas, todas as pessoas, quaisquer pessoas. Com o passar dos anos eu desenvolvi um interesse afetuoso por histórias banais, histórias corriqueiras, de gente comum, o que fez com que todas as pessoas me fossem, de alguma forma, muito interessantes. Na escola, eu tenho a oportunidade de conviver com essas narrativas, sempre tão distintas, todos os dias. Ali cada criança é única e é também um emaranhado de histórias. Histórias bonitas, histórias tristes, histórias engraçadas, histórias devastadoras, histórias que merecem ser contadas, histórias que podem ser mudadas.

Realizei minha pesquisa em duas escolas e vale lembrar que anteriormente havia tentado pesquisar em uma terceira escola. É curioso como nos cursos de graduação falamos de escola sempre no singular, como se houvesse uma única maneira de se fazer escola. Não há. Não são apenas as estruturas físicas que se diferem umas das outras, escolas são feitas por pessoas, para pessoas. Escolas têm projetos e objetivos e, muito mais do que isso, escolas têm maneiras próprias de se colocar no mundo e se relacionar com o outro. Nenhuma escola é um campo neutro.

> É importante ressaltar que a escola é uma invenção (política) específica da *polis* grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga. Na escola grega, não mais era a origem de alguém, sua raça ou “natureza” que justificava seu pertencimento à classe do bom e do sábio. ((MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 10).

Durante a minha pesquisa, por mais que em todas as instituições eu tenha encontrado espaços democráticos, com crianças de diferentes etnias, diferentes realidades, oriundas de diversos bairros da cidade, a estrutura escolar diferia quase nada de uma escola para outra. A mesma organização

nas salas de aula, a mesma organização na merenda, o mesmo tempo de recreio. Aliás, até os prédios e a estrutura das salas de aula eram praticamente iguais. Mas o que então diferencia uma escola da outra? O fator humano, as pessoas, suas histórias, a intencionalidade educativa e, acima de qualquer coisa, o olhar e a escuta da coordenação pedagógica em relação às infâncias.

Em uma das escolas encontrei uma equipe pedagógica preocupada em considerar as crianças em suas distintas infâncias e processos de escolarização. Fazíamos reuniões, conversávamos sobre as crianças, os pais vinham à escola, havia planejamento dialogado em equipe e um grande interesse sobre o trabalho docente. Na outra escola, a compreensão de infância no singular sustentava a preocupação com a produtividade escolar, a qual cada professor e professora saberia dar conta. Assim, aconteciam reuniões apenas para preparar festividades, a presença da família era vista como um incômodo e toda e qualquer dificuldade de atenção por parte das crianças era prontamente encaminhada para atendimento de um profissional da saúde.

Mariano Narodovski (1993, p. 23), em sua pesquisa no campo da história da pedagogia, especificamente em torno da conformação do discurso da pedagogia moderna, retrata a escola como uma instituição especializada em produzir adultos ao afirmar ser o seu objeto “apenas a criança enquanto aluno”. Aqui, é difícil contestar que a escola seja uma instituição especializada em produzir um modelo de aluno, o *padrão aluno.* Como se, quando a criança se tornasse aluno ela imediatamente adotasse um modelo ou passasse a seguir um padrão de comportamento. Como se aluno e infância fossem simultâneos e, portanto, pudessem ser entendidos como sinônimos no discurso pedagógico[20].

Com Gimeno Sacristán (2000, p. 13) podemos compreender que esta condição de sinonímia é pouco questionada, pois sua internalização é tão forte que não é preciso

[20] Narodowski (1993, p. 23) discute em sua obra *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna* que se a infância é o ponto de partida e de chegada da pedagogia, esta determinação “faz com que para o discurso pedagógico a existência da infância seja mais do que nada um dado anterior a toda construção discursiva. [...] A criança, assim, é a base para construir teoricamente o aluno. A criança é o pressuposto universal para a produção pedagógica, pressuposto de entidade irrefutável como cimento privilegiado da educação escolar”.

que ninguém nos ensine seu significado, o sabemos por nossas próprias experiências. Em suas palavras:

> Conceitos como aluno ou estudante se referem a realidades tão imediatas em nossa experiência cotidiana e tão determinantes de nossa visão do presente que os manejamos sem que nossa atenção os focalize de forma particularizada. Não costumamos reparar na complexidade que encerram e como condicionam a nossa percepção e nossas atitudes sobre a realidade que as pessoas representam e para as quais essas categorias são aplicadas. Não notamos como as utilizamos para entender o que consideramos normal ou anormal, aceitável ou recusável, digno ou indigno, valioso ou insignificante nelas (SACRISTÁN, 2000, p. 20).

Porém, a questão, para Narodowski (1993, p. 21), está em considerar que concepções de infâncias são situadas e conformadas historicamente. Se a infância é o ponto de partida e de chegada da pedagogia, se é um pressuposto dado e indiscutível que sustenta teórica e praticamente o aluno, “as pesquisas inauguradas por Aries[21] demonstrarão que a infância é um produto histórico moderno e não um dado geral e a-histórico” (NARODOWSKI, 1993, p. 25), válido para todas as épocas e lugares. Nessa compreensão, os discursos e projetos pedagógicos se erigem como subsidiários não apenas da existência da infância, como invenção da modernidade para o controle do corpo infantil em seus dispositivos disciplinares e epistemológicos (NARODOWSKI, 1993), mas das mudanças emergentes no contexto das políticas educacionais e das distintas compreensões de infância e crianças nas instituições escolares.

Dentre todos os conceitos de aluno, seja a imagem do discípulo ou aquele a quem se deve alimentar, nutrir, a ideia é do aluno como um ser dependente, um *menor*. Desse modo, nos recintos escolares, ele deve ser submetido a ordens, é um aprendiz, um ouvinte muito mais do que um falante, um receptor - guiado e paciente. Os adultos que o rodeiam são professores, orientadores, disciplinadores e “transmissores” das informações. Segundo Sacristán (2000), a escolarização transferiu para o aluno todas as práticas e controles exercidos no trato com as crianças. Atualmente, o termo aluno é

---

[21] Referência à obra *Le enfant et la vie familiale sous l’ancien régime*, de Philippe Aries, publicada em 1960. No Brasil, publicada em 1981 com o título *História social da criança e da família.*

bastante generalista e abrange diferentes níveis de todo o sistema educacional: ser criança é ser aluno, basta olharmos para uma criança para instantaneamente julgá-la como estudante de algo, mesmo sem conhecer sua história ou saber de onde ela vem.

Um importante dispositivo da cultura escolar é o currículo. Para Sacristán (2000, p. 17), ele é a expressão de um equilíbrio entre interesses que atuam sobre o sistema educativo e realiza os fins da educação no ensino escolarizado. Sua proposta é tomá-lo como artefato cultural que precisa ser decifrado, pois é carregado de valores. Não é suficiente analisá-lo em sua acepção mais direta, como "seleção particular de cultura [...] conteúdos intelectuais a serem aprendidos" (2000, p. 18), pois os currículos - especialmente os da educação obrigatória - traduzem um projeto socializador desempenhado pela escola.

> A escola educa e socializa por mediação da estrutura de atividades que organiza para desenvolver os currículos que têm encomendado - função que cumpre através dos conteúdos e das formas destes e também pelas práticas que se realizam dentro dela. (Sacristán, 2000, p. 18)

Dessa maneira, ordem e disciplina acabam tendo papel fundamental em tudo que permeia ser/estar aluno: o que o aluno deve fazer, como deve agir, quais são as suas atividades, qual o seu lugar na instituição escolar, tudo está fortemente vinculado a essas visões. A escola, muitas vezes, assume um caráter de cuidado e preparo das crianças, o que torna o cotidiano escolar desprovido de prazer e sentido.

> Ser sujeito escolar é jogar um jogo no qual se é jogador e jogado ao mesmo tempo. O jogo da verdade praticado na escola moderna não dá espaço a um sujeito qualquer. O que um indivíduo é e não é, o que ele sabe e não sabe de si, é objeto de intervenções pedagógicas, tendentes à constituição de um tipo específico de subjetividade. Nas escolas, os indivíduos têm experiências de si que modificam sua relação com si mesmos numa direção precisa. São experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes. A escola moderna não é a hospitaleira da liberdade, embora precise dela para que o que acolhe seja o exercício do poder disciplinar e não a mera submissão do outro. (Kohan, 2003, p81)

Masschelein e Simons (2013), em seu livro Em Defesa da Escola, discorrem sobre a escola como tempo-livre, ou seja, *skholé*. A *skholé* é o tempo/espaço onde o conhecimento é colocado à disposição de todos de maneira igualitária em um tempo não produtivo. De acordo com os autores, a escola possuiria aspectos essenciais para poder ser considerada escola. Em primeiro lugar, ela se trata não apenas de um espaço, mas também de um tempo, um tempo outro que não o econômico e político. Com suas próprias regras e leis, que não são as mesmas que regem a sociedade.

Frequentar a escola, portanto, não é o suficiente, deve-se habitá-la, vivê-la, experiênciá-la enquanto *skholé.* Habitar significa fazer parte, estar presente. É necessário estar de fato, se fazer presente entre os prédios, as classes e as suas rachaduras. Habitar seu tempo-livre, a sua não disciplina, sua atenção, seu aíon. Ser aluno, portanto, é habitar a escola no seu sentido mais amplo. É um encontro pedagógico, um encontro passional, vivido como reconhecimento de todas as estranhezas em comum, o que não permite ao professor e ao aluno falar do outro sem falar de si (BARCENA, 2013). Alteridade e presença, encontro e pertencimento.

No meu primeiro dia aula com a turma do quarto ano do Ensino Fundamental do turno da manhã, nós tivemos a *hora da leitura.* As crianças me explicaram que o *ajudante do dia* deveria ir até a biblioteca buscar a cesta de livros. Assim procedemos, uma criança trouxe a cesta e um a um eles vinham à minha mesa e escolhiam um livro. Como eu havia conversado com a coordenadora que me dissera que este era o projeto da escola que melhor funcionava e pelo qual toda a equipe pedagógica mais tinha zelo, eu estava muito curiosa sobre como seria esse momento.

Assim que todos escolheram um livro, depois de muito mexer na cesta, as crianças voltaram para os seus lugares. Eu fora avisada de que esse era um momento de absoluto silêncio, no qual todas as crianças da escola, literalmente, liam. Para a minha surpresa, já nos primeiros cinco minutos, a turma estava bastante inquieta. As crianças folheavam rapidamente os seus livros e voltavam até a minha mesa para trocar de livro. Após quinze minutos, havia um descontentamento generalizado: alguns queriam gibis, mas iam até a

caixa de gibis, procuravam algo novo e não encontravam, outros pediam folhas para desenhar, mas queriam que eu lhes desse desenhos prontos ou lhes dissesse o que desenhar. Era o meu primeiro dia, pensei que tudo não passasse de um estranhamento pela minha presença na turma.

As duas semanas seguintes foram exatamente iguais. O mesmo descontentamento com os livros, o pedido para pegar os gibis e logo depois as folhas com desenhos prontos para que eles colorissem. Achei que era o momento de conversarmos. Nenhuma leitura interessava? Mais do que isso: nenhuma leitura interessava a criança alguma da turma?

Ao ouvir a turma, soube prontamente que todas as semanas eram trocados apenas quatro ou cinco livros da cesta. Desde o início do ano. Todas as crianças do quarto ano já haviam lido e relido todos aqueles livros e não tinham o menor interesse em lê-los mais uma vez. A partir deste momento, os fatos que foram acontecendo transformaram-se em um emaranhado de decepções. Decidi conversar com a coordenação para que oferecêssemos outras leituras às crianças e fui informada de que este era o trabalho da professora responsável pela biblioteca. Me dirigi então até a biblioteca a fim de me aliar à *bibliotecária* para oferecermos não só mais diversidade de livros, mas também qualidade. Porém, minha iniciativa não foi bem recebida. Pareceu-me que nunca outra professora havia *invadido* aquele espaço, o que causou um grande estranhamento. Tentei também conversar com as colegas docentes para, quem sabe, encontrar alguém disposta a investir em um projeto comigo. Mas todas estavam muito satisfeitas com a hora da leitura exatamente como ela acontecia.

Tenho em casa uma grande variedade de obras de literatura infantojuvenil. Compro livros para o meu filho, assino um clube do livro que nos envia livros de ótima qualidade todos os meses, mas consumo literatura infantojuvenil, principalmente, porque este é um gosto meu, porque sempre foi meu objeto de estudo e porque tenho uma grande dificuldade em compreender a literatura infantojuvenil como uma literatura para crianças. Em uma lista dos meus cinco ou seis livros preferidos, certamente a metade deles seriam livros *ditos* para crianças. Decidi compartilhar meus livros com a turma, e desde

então, semanalmente, eu sentava no chão em frente à minha estante e pensando em cada uma das crianças, eu escolhia quais livros iria levar.

Na turma não havia alguém com algum interesse específico na literatura, aliás, quando eu perguntava o que eles gostavam de ler ou eles respondiam que nunca gostaram de ler ou me davam respostas genéricas, que me faziam pensar que eles não tinham intimidade alguma com a leitura literária. As minhas escolhas se pautaram no que eu observava no cotidiano da sala de aula. Um dos meninos, o mais velho da turma, fazia charges dos colegas e criava histórias em quadrinhos, porém não conhecia livros de HQ's. Muitos tinham predileção por alguns filmes que eles nem sonhavam que tivessem sido adaptados da literatura. As meninas viviam os primeiros amores à distância, os meninos gostavam de futebol e ciências.

A cartografia literária das infâncias deste quarto ano foi se constituindo através do vínculo e do afeto. Um mapa é uma síntese da realidade, um espelho que nos guia na confusão da vida. É preciso saber ler entre as linhas para encontrar o caminho (PIGLIA, 2006). Tornar a leitura parte do cotidiano desta turma consistiu em escutar e observar. Escutando as suas histórias, observando os seus desenhos, participando das suas conversas, eu pude oferecer obras que lhes interessassem. Dialogando sobre literatura, falando sobre os meus gostos, sobre as minhas experiências e demonstrando respeito pelas suas vontades, fomos constituindo um vínculo, de maneira que eu conseguisse me tornar alguém em quem eles confiassem para lhes oferecer livros, mas, principalmente, alguém com quem eles se sentissem à vontade para conversar sobre as suas leituras.

Iniciei este capítulo afirmando o quanto as escolas e as crianças são diferentes umas das outras. Com a turma do quarto ano do turno da tarde a experiência foi outra. Nossa primeira *hora da leitura* aconteceu no meu terceiro dia de aula: as crianças saiam em grupos de quatro para retirar os seus livros na biblioteca. Fui informada pela direção que a *bibliotecária* apresentara um atestado que determinava que o contato com crianças lhe causava crises de stress, portanto, na maioria das vezes, quem recebia as crianças na biblioteca

era a diretora ou a coordenadora, que exigiam que este momento fosse muito rápido e não ofereciam nenhuma curadoria aos educandos.

Desde o primeiro dia houve uma recusa absoluta em ler em sala de aula. Não consegui estabelecer nenhum diálogo sobre leitura nem mesmo especificamente sobre a literatura. A leitura das crianças, de um modo geral, era tão rápida e desatenta, que era muito comum eles errarem questões nas avaliações por não conseguirem interpretar os enunciados. Notei, no entanto, algumas situações bastante peculiares, numa delas, um menino que vinha de uma família em situação muito precária, costumava ter um comportamento muito arredio sempre que eu levava livros para a sala de aula. Em certa ocasião, quando fazíamos um projeto sobre a obra do autor Ziraldo, ele me pediu um dos livros emprestado. Três dias depois me devolveu o livro, jogando-o sobre a minha mesa. Continuou sem ler nada em sala de aula, mas, na semana anterior às férias, perguntou-me se eu poderia lhe dar um livro para ler em casa.

Durante a *hora da leitura,* por mais que a maior parte da turma se negasse sumariamente a ler, eu sempre levava alguns livros para emprestar e durante os trinta minutos, às vezes um pouco mais, outras um pouco menos, eu sempre lia, o que sempre causava um alvoroço na turma. Durante o recreio, quando estava ensolarado, ao invés de ir para a sala dos professores, eu me dirigia aos bancos na frente da escola e aproveitava os quinze minutos para ler. Aos poucos, fui notando o quanto esse hábito era estranho tanto para as crianças quanto para os colegas professores. Os meus alunos sentavam ao meu lado, tentavam ler comigo, perguntavam se eu não gostava das professoras ou se alguém havia me tratado mal na sala dos professores. Justificavam-se, comentavam que não gostavam de ler na escola, mas que no próximo ano leriam muito. Certo dia a vice-diretora veio conversar comigo, bastante preocupada por eu “ficar lendo no recreio”. Expliquei que gostava de ler e que agora tinha menos tempo, por isso aproveitava o recreio. Constantemente ela retomava este assunto.

Demorei bastante para entender as especificidades daquela turma. Tentei fazer um projeto sobre a obra do Ziraldo, afinal em ambas as escolas as

crianças adoravam o livro *O Menino Maluquinho*. Na turma da manhã, o projeto funcionou tão bem que resolvemos estendê-lo, na turma da tarde - ele durou apenas duas semanas e ainda assim nem um terço da turma realmente se envolveu. Eram tão carentes de diferentes experiências com materialidades artísticas, que sempre que eu levava algum material diferente ou propunha alguma atividade diversificada, eles brigavam entre e si e a ansiedade era tanta que acabavam estragando o material ou estragando o que produziram. O que sempre gerava uma frustração imensa.

Nunca pensei no leitor como um ser exótico, até ver aqueles rostinhos me espiando da porta da escola ou o desconforto de minhas colegas. Lembrei de uma vez em que eu esperava meu filho sentada em um banco ao lado da escola dele. Três pessoas diferentes passaram por mim e fizeram comentários sobre o fato de eu estar lendo. Ninguém perguntou o que eu lia, ninguém interessou-se sobre o conteúdo da minha leitura ou qual era o autor. Que tempos são estes em que uma pessoa com um livro causa tanto espanto e tanta admiração? Um professor, este que fala sobre livros, que cobra leituras, deveria ser olhado com estranheza por estar lendo? Um professor e um livro – essa cena não deveria ser banal?

É impossível não relacionar tal estranheza com o momento em que vivemos. A aposta pela tecnicidade do ensino, as graduações aligeiradas, a aversão ao intelectualismo fazem com que se viva uma simplificação do ensino, desde a Educação Básica até a graduação. A leitura no contexto escolar é comumente atrelada a um senso de obrigação. As crianças leem para dar respostas, leem para interpretar textos ou fazer resumos, leem porque serão cobradas ou porque terão que comprovar que leram. A leitura é vista como um “meio”, sempre vinculada a conteúdos, com o intuito de ensinar algo em detrimento do encantamento linguístico. Porém, o vínculo com a leitura, a relação de afeto com as palavras, não pode ser ensinada, precisa ser vivida, sentida, partilhada. Para Skliar e Larrosa (2013),

> Frente a una “pedagogia de lo inesperado” yo propondría más bien uma “pedagogía literária” o, si se prefere, uma “pedagogía de la imaginacíon narrativa”. Uma “pedagogia literária” es uma pedagogia que sitúa en el centro de su especulación la cuestión de la situación, de la decisión y de la oportunidade. Precisamente porque no tenemos

> otro remedio que esperar lo inesperado es por lo que podemos hablar de situación educativa, y no solamente de acción adoctrinadora (SKLIAR, LARROSA, 2013. Ebook kindle).[22]

A cartografia de um leitor, o caminho que o separa (ou que o aproxima) do manuseio do primeiro livro, as primeiras histórias, sejam elas contadas pelos pais ou na voz de um professor da Educação Infantil, até a autonomia de um leitor, que escolhe e lê suas próprias histórias, é sempre longa. Muitos anos separam os livros mordidos, rasgados e rabiscados das frases sublinhadas nos livros de literatura. A paixão não é ensinada, ela é encarnada (TRINDADE, RICHTER, 2018).

Sabemos que não existe leitor da palavra sem a existência de livros, por isso a necessidade de garantir acesso à literatura, na escola, em bibliotecas, mas não podemos esquecer a importância do encontro com outro leitor, um leitor que deflagre curiosidade, afeto e fomente o diálogo neste novo leitor. Aí se evidencia a presença insubstituível de um professor-leitor, que jamais será capaz de ensinar às crianças o seu gosto literário ou a sua experiência com a leitura, mas que poderá transmitir seu repertório literário e contribuir para que essas crianças constituam o seu próprio repertório literário na busca de seus afetos narrativos.

PALAVRA PROFESSOR: LEITURA

> **William Stoner entrou na Universidade do Missouri como calouro no ano de 1910 com a idade de 19 anos. Oito anos depois, no auge da Primeira Guerra Mundial, recebeu o diploma de doutorado e assumiu um cargo na mesma universidade, onde lecionou até a sua morte, em 1956. Nunca subiu na carreira acima da posição de professor assistente, e poucos estudantes se lembravam dele com alguma nitidez após terem cursado suas disciplinas.**

[22] “Diante de uma "pedagogia do inesperado", eu proporia uma "pedagogia literária" ou, se preferir, uma "pedagogia da imaginação narrativa". Uma "pedagogia literária" é uma pedagogia que coloca no centro de sua especulação a questão da situação, da decisão e da oportunidade. Precisamente porque não temos escolha a não ser esperar o inesperado é o que podemos falar sobre a situação educacional, e não apenas da ação doutrinadora”. (SKLIAR, LARROSA, 2013. Ebook kindle. Tradução minha).

Quando morreu, seus colegas doaram à biblioteca da universidade um manuscrito medieval em sua memória. Esse manuscrito ainda pode ser encontrado no "Acervo de Livros Raros", com a seguinte inscrição: "Doado à Biblioteca da Universidade do Missouri. Em memória de William Stoner, departamento de Inglês, por seus colegas"

John Williams

Stoner é um personagem tão áspero e tão seco quanto seu próprio nome. Uma pedra. Menino simples, filho de agricultores, ganhara uma bolsa para estudar agronomia em Nova Iorque. Trabalhava duro antes e depois das aulas para pagar pela comida e a estadia. Era um aluno medíocre e desinteressado, até descobrir a literatura ou até que um professor o comoveu. Sim, as pedras podem ser tocadas. Stoner, como pedra, possui uma robustez sensível e a dureza implacável daqueles que viveram uma vida muito difícil. Silencioso, curvado, opaco, um homem que olha mais para dentro do que para fora.

A palavra, esta que também é pedra, transforma, toca, e faz de um agricultor um professor de literatura. Na aparência, a vida de Stoner é realmente medíocre: ele foge da guerra, se prende a um casamento infeliz, não escreve, não ascende na carreira. Sobretudo, sua vida é uma sequência de gestos de anulação e resignação às forças externas. Através da figura dos antagonistas, essas forças se impõem sem encontrar resistências e o espoliam do que lhe é mais precioso - o escritório, a presença da filha, o relacionamento extraconjugal. Mas nada disso torna Stoner alguém capaz de provocar nosso riso, ou mesmo a nossa pena. O narrador é incapaz de se dirigir a ele com escárnio, e tanto seus equívocos como suas mínimas vitórias se tornam absolutamente admissíveis à luz de uma escolha, à qual se agarra com teimosia, a de se manter fiel ao que ele literalmente é: um professor. Essa pedra.

Stoner me inquieta a refletir sobre a importância da leitura na docência. Me encanta a ideia de um professor como um leitor, um leitor que crê nas verdades que os livros nos oferecem. Um professor leitor, inteiro, que não enxerga a docência como um caminho, mas como algo intrínseco à sua

verdade. Alguém que se fez professor por que lê e acredita que ao ler há outras potências de vida em jogo.

O amor à palavra. Este que não pode ser ensinado, apenas vivido, experienciado, encarnado. O amor é o elemento central de todo impulso genuinamente filosófico; amor ao saber, se diz; amor à verdade; a busca amorosa da sabedoria. Se trata de uma relação de amor com a realidade, uma aproximação amorosa com o real (BARCENA, 2013).

Recordo do mito de Sísifo, de Albert Camus. Sísifo fora condenado a empurrar uma grande pedra até o cimo de uma montanha, de onde a pedra caia de novo, por seu próprio peso. Pensavam os deuses que não havia punição maior do que o trabalho inútil e sem esperança. A pedra como castigo. A pedra amarrada aos pés. Ou a pedra que deles se solta. Uma pedra que liberta. Tornar-se pedra: não como uma sina de embrutecimento, mas como uma crença na potência de ser único e inteiro. Íntegro. Por vezes áspero, mas sempre disposto a se deixar tocar.

Mas há pessoas que nunca são tocadas. Existem aqueles que em uma vida inteira irão se manter distantes da palavra. Não serão tocados, não terão um livro preferido nem um autor para indicar. A palavra utilitária em todo o seu percurso de vida. Lê-se pouco nas escolas, lê-se pouco na graduação e mesmo nas licenciaturas; salvo o Curso de Letras, a literatura é quase inexistente nas salas de aula. O sensível, de maneira geral, mantém-se sempre afastado da educação. Então, como tocar?

Quando penso que os professores, na maioria das vezes, são oriundos deste mesmo sistema que compreende a literatura como algo utilitarista e que experienciaram a leitura, muitas vezes, de maneira ainda mais frágil que os seus alunos, me parece que romper com esse ciclo seja muito difícil. O termo f*ormar leitores,* presente em todos os PPP's das escolas, é sempre repleto de boas intenções, porém, essa intencionalidade leva em consideração a formação dos professores e a sua intimidade (ou a sua falta de intimidade) com a literatura? Qual a legitimidade de um professor que não seja leitor para *formar leitores*? Como compartilhar o que eu não conheço?

Essa legitimidade, a capacidade de compartilhar suas paixões, é muito bem representada pelos cineastas Dardenne, no filme *Les Fils* (O Filho). A obra retrata um professor de carpintaria, um homem muito comum que consegue converter um de seus alunos, um rapaz difícil, com um histórico de violência e roubo, em um verdadeiro estudioso do oficio de carpinteiro. Para esse rapaz a madeira deixa de ser apenas material para a confecção de armários, cadeiras e etc, para ele a madeira se torna algo real, palpável, produz sentido, passa a fazer parte do seu mundo.

> Me pregunto, cuando me observo en mis clases, si puedo trasladar al otro —a un joven sentado y distraído en el aula donde imparto mi disciplina— mi propia conmoción, mi aturdimiento y mi excitación mental y espiritual después de haber leído lo que acabo de citar mientras se lo leo de nuevo a él o a ella, como si estuviésemos solos en el mundo: él y yo; ella y yo, únicos en el mundo por un instante. ¿Puedo hacerlo? Me siento impotente y torpe, y esa fragilidad mía es la que me azuza, la que me hiere y me moviliza. Solo puedo tratar de contaminar al otro, infectarle con el extraño virus que a mí mismo me infectó un día. Esperar que algo (nos) pase. (BARCENA, 2013, p.220)[23]

Para toda área do conhecimento existe sempre um texto esperando pelo professor: seja para o planejamento, seja para atualizar-se ou para compartilhá-lo com os alunos. Mas é importante ressaltar que todo encontro com um texto é sempre um encontro do leitor com a palavra escrita, independente se esse leitor for um professor ou um educando. Lois (2010) faz uma reflexão importante, cada vez que o professor dialoga com o texto, buscando extrair dele apenas aquilo que lhe será útil, ele deixa de ser um leitor para ser um funcionário da educação.

> O professor que escolhe não ser um leitor da arte, um leitor da literatura, reflete em sala de aula suas opções. Consequentemente, cairá em contradição quando cobrar de seu estudante um posicionamento leitor. O professor que não tem envolvimento com

[23] “Eu me pergunto, quando me observo em minhas aulas, se posso transferir ao outro - um jovem sentado e distraído na sala de aula onde ensino minha disciplina - minha própria comoção, meu torpor e minha excitação mental e espiritual depois de ter lido o que acabei de citar, talvez se o leio de novo para ele ou ela, como se estivéssemos sozinhos no mundo: ele e eu; ela e eu, únicos no mundo por um momento. Posso faze-lo? Sinto-me impotente e desajeitado, e essa fragilidade é o que me impulsiona, me dói e me mobiliza. Eu só posso tentar contaminar o outro, infectá-lo com o estranho vírus que me infectou um dia. Espere que algo (nos) aconteça”. (BÁRCENA, 2013, p.220. Tradução minha)

> esse tipo de texto anuncia-se como um profissional distante da cultura e restrito a sua ação pedagógica (LOIS, 2010, p.76).

Recordo de *Laetitia o el fin del hombres,* obra de ficção, escrita por Iván Jablonka, que investiga um caso de feminicídio ocorrido na França em 2011. A menina, Laetitia, tinha apenas dezoito anos. O mais impactante na obra é que Jablonka não se ocupa de investigar um assassinato, ao conversar com familiares, colegas, professores, chefes, vizinhos, constrói-se um mapa de uma vida dura e sem esperança desde sempre. Ao aparar todas as arestas que repercutem para que a menina seja quem ela é e tenha o fim que teve, dá-se conta de todas as coisas que contribuíram para que ela tivesse o fim que teve: os pais, a família, a política, o machismo, o sistema judiciário, mas, principalmente, a educação.

No ano de 2018, assisti a uma palestra com o Professor Carlos Skliar na Faculdade de Educação da UFRGS. Foi nesta ocasião que ouvi falar pela primeira vez desse livro. Skliar questionava se temos feito o suficiente como professores. Essa pergunta inquietou-me por semanas e, ao finalmente ler a obra de Jablonka, compreendi que Laetitia nunca desenvolveu efetivamente a sua criticidade, nunca conseguiu ir além do senso comum. Pensei muitas vezes na diferença que um professor com um olhar sensível poderia ter feito ou se quem sabe Laetitia tivesse sido tocada pelos livros – haveria tanta ingenuidade, haveria tanta confiança, seriam ainda assim tão parcos os seus argumentos?

Um professor é uma figura de conversação, não de qualquer conversação, uma figura que conversa sobre as paixões desse mundo e as suas potências. Não defendo que todo professor deva ser apaixonado pela literatura, mas vejo como um contrassenso um docente não ser apaixonado pela palavra. Talvez a docência seja menos um espaço de ensinar a leitura e mais um espaço para compartilhar nossas paixões. A escola jamais será o lugar que irá modificar a literatura, mas quem sabe resida nela a alteridade necessária para literaturizar a pedagogia.

SEGUNDA PARTE

A linguagem..., a linguagem..., dizia meu avô - disse Renzi -, essa frágil e enlouquecida matéria sem corpo é uma tênue fibra que enlaça as pequenas arestas e os ângulos superficiais da vida solitária dos seres humanos, porque elas os amarra, como não?

Ricardo Piglia

CORPO LEITOR: PALAVRAS QUE VIBRAM

Na escola a caixa de lápis de cor de colorir paisagem, casinha e cerca e telhado, árvore e flor e caminho, laço e ciranda e fita. Não tem lugar para Flicts.

Ziraldo

Meus alunos não se consideravam leitores. Pelo menos, a maioria deles não. As regras estabelecidas por ambas as escolas para que as crianças lessem, simplesmente não funcionavam. A lógica de lerem sentados com as pernas sob as classes não lhes parecia muito convidativa: cruzavam as pernas, levantavam, espiavam os colegas para ver se eles realmente estavam lendo. Liam sussurrando. Desenhavam na classe, bocejavam, suspiravam, deitavam a cabeça na classe como se estivessem dormindo.

Além da sala de aula, o outro espaço reservado para a leitura na escola era a biblioteca. Porém, em nenhuma das instituições a biblioteca era um espaço de convívio. Na escola da manhã, havia apenas uma mesa com oito cadeiras, a mesa da bibliotecária ficava em frente a esta mesa ampla, o que fazia com que os alunos se sentissem bastante desconfortáveis. Na escola da tarde, além dos livros estarem muito bem distribuídos, ao alcance das crianças, havia tapete, mesas, almofadas, porém a biblioteca era o espaço para onde eram enviadas todas as crianças da escola que estivessem atrapalhando as aulas. Um castigo.

Refleti muitas vezes sobre o quanto essas práticas, confortáveis para os adultos, acabam tornando-se um hábito pedagógico por falta de reflexão. O que estamos dizendo para uma criança quando o seu castigo é estar entre livros? O que tal conduta diz da formação de um professor? Que ideia de leitor tem uma escola que endossa tais ações?

As histórias e os relatos são responsáveis por nos tornarmos quem somos. Como afirma Manguel (2017, p. 13), “até onde sabemos, somos a única espécie para a qual o mundo parece ser feito de histórias”. Tal qual o Arlequim, de Michel Serres (1993, p. 3), que nunca acaba de se desfolhar ou de escamar suas capas cambiantes, carregamos conosco as múltiplas camadas das

histórias que nos compõem. Bachelard (1988, p. 93) diria que “somente pela narração dos outros é que conhecemos a nossa unidade. No fio de nossa história contada pelos outros, acabamos, ano após ano, por parecer-nos com nós mesmos”. Fios de histórias antecedem histórias, narrativas tecem e fazem advir sentidos, impulsionam e pulsam sentidos que não se reduzem aos fatos nem os supõem, pois aí o que é impulsionado e o que pulsa é o mundo.

> O mundo é um mundo de relatos, de recitações de relatos. A começar por todos esses relatos do mundo que todas as culturas sempre recitaram e das quais a nossa ‘literatura’ é em suma ela mesma, por sua vez, o relato: ela se esforça em contar onde e como estamos, não somente com esse fato do mundo e de nosso estar-no-mundo, mas o modo como nos reportamos aos nossos próprios relatos do mundo, à sua antiguidade e à sua perda, ao que nos parece por isso com ilusões ingênuas ou promessas frustradas (NANCY, 2016, p. 77).

As narrativas nos constituem desde nossos começos, desde a infância. Uma pergunta complexa como “quem é você?”, destinada a uma criança, provavelmente receberá uma resposta simples e direta: o seu nome. Porém, se tivermos um pouco de tempo e a disponibilidade de realmente escutá-la, é muito provável que ela nos conte uma história (GHIRARDELLO, 2015). Uma história verídica, uma história inventada, uma história que foi tantas vezes repetida para ela ou sobre ela, que talvez tenha se tornado verdade, uma história de outrem, que ela gostaria que fosse a sua. Histórias.

Para Benjamin (1996, p. 198), narrar é intercambiar experiências e elas se perdem quando as histórias não são mais conservadas. Se perde porque ninguém mais fia sonhos ou tece ideias enquanto ouve a história. No ensaio *Experiência e Pobreza* (2011), o autor refere-se à Primeira Guerra Mundial como uma destas situações em que o homem moderno perde a capacidade de intercambiar experiências, uma guerra de trincheiras onde uma “geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente de tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e

minúsculo corpo humano" (BENJAMIN, 1996, p. 115). A geração que sobreviveu a todas as atrocidades da guerra retorna emudecida, incapaz de narrar suas próprias experiências.

A experiência não é abstrata. Ela tem voz, mas também emudece. Pode ser narrada ou pode tornar-se indizível. A experiência é histórica e faz história. É nossa história e nos historiciza. Traz sofrimento e, às vezes, acolhe. Machuca e alivia. Tem um corpo. É corpo e por ser corpo é vivo, atuante, diz respeito ao gesto, ao mover-se, à expressão e ao simbólico. Todo corpo é um conjunto de histórias. Cada marca, cada ruga, constitui nossas narrativas corpóreas. Cada uma conta, imageticamente, quem somos.

> Hay personas en efecto, que parecen no pensar más que con el cérebro, o com cualquier outro órgano que sea el específico para pensar; mientras otros piensan con todo el cuerpo y toda el alma, con la sangre, con el tuétano de los huesos, con el corazón, com los pulmones, con el vientre, con la vida (UNAMUNO. Ebook kindle) [24]

Um corpo pode ficar onde está, imóvel, descansado ou pode decidir mudar de rumo, seguir em outra direção, explorar novos caminhos. Pode também dar-se conta de que nunca podemos ignorar nosso próprio corpo, já que ele sorri, sente medo, frio, sono, fome, dor. Um corpo toca, imagina, sente, segura, solta, lê, fala, escuta, sonha, escreve, brinca, cansa, sofre, relaxa, corre. Há algo que possamos fazer fora do corpo, sem o nosso corpo ou esquecendo que temos um corpo?

O corpo aqui não é apenas o corpo biológico, mas o da experiência existencial, corpo fenomenológico. O enfoque enactivo de Francisco Varela (1997), inspirado em Merleau-Ponty, afirma a cognição como ação corporizada na qual o corpo é concebido simultaneamente como estrutura física e como estrutura vivida e experiencial, isto é, tanto biológico como fenomenológico. Um corpo que pode ter vontade e voz ou que pode ter aprendido a calar, pode ter sido domesticado, tolhido, silenciado. Para Zumthor (2007, p.23), também leitor de Merleau-Ponty, "corpo é a materialização daquilo que me é próprio,

[24] Existem pessoas que parecem pensar apenas com o cérebro ou com qualquer outro órgão específico para pensar; enquanto outros pensam com todo o corpo e com toda a alma, com o sangue, com a medula dos ossos, com o coração, com os pulmões, com o estômago, com a vida (UNAMUNO,. Ebook kindle. Tradução minha).

realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou".

Por mais que saibamos que ser humano é ser um corpo, há que fazer uma distinção entre o corpo adulto e o corpo criança. O corpo adulto, possivelmente, já passou por muitas salas de aula, aprendeu a aquietar-se, a silenciar, a controlar-se. É um corpo que gesticula menos, que passa muito tempo sentado, que dorme menos, que ocupa mais espaço. O corpo criança costuma ser agitado, fala com as mãos, muda de voz, é vigoroso, precisa de espaço, tem muita energia, corre, senta, levanta, dorme mais horas, é pequeno, ainda não aprendeu a silenciar. Por que ainda? Porque corpos são domesticáveis e, uma vez que esse corpo tenha aprendido a calar, não poderá jamais ser totalmente recuperado (ZUMTHOR, 2007, p. 79).

Estar com as crianças e tornar a leitura uma experiência cotidiana mostrou-me que todas as máximas sobre leitura tão divulgadas no meio da educação, no dia a dia de uma escola, se esvaem. Talvez a principal delas seja a *leitura obrigatória*. O que existe é uma obrigação em ler por parte da escola e dos educadores, porém, para a criança, o adjetivo obrigatório pode ser trocado por inúmeros outros, como mecânico, sem sentido, superficial etc. Presenciei inúmeras vezes meninos e meninas sentados com um livro sobre a mesa – muitas vezes tentando exaustivamente concentrar-se e distraindo-se até com o folhear de livros do colega. Não existe leitura obrigatória. A minha experiência leitora diz respeito ao meu mundo. O termo "mundo" (MERLEAU-PONTY, 2011, p.262) não é aqui uma maneira de falar: ele significa que a vida "intelectual" ou cultural toma de empréstimo à vida natural as suas estruturas, e que o sujeito pensante deve ser fundado no sujeito encarnado.

Como afirma o texto Pensar la Educación desde la Experiencia, dos autores Bárcena, Larrosa e Melich (2006, p. 234), "comprendemos a partir de nuestros cuerpos, a través de las relaciones que establecemos con los demás y de las formas a través de las cuales nos ponemos en contacto con los objetos

del mundo[25]". A corporeidade, portanto, é indissociável de qualquer processo de aprendizagem ou inserção no mundo, pois nos situa diante do vivido (MERLEAU-PONTY, 2011).

A experiência de leitura nasce da relação entre silêncio e escuta, dessas vozes externas do texto, da voz de quem lê para a criança; das vozes que falam com a experiência de existir dessa criança, vozes distantes do vocabulário coloquial, da pressa e da simples transmissão de informação. Este é o momento em que outras possibilidades no campo da literatura se abrem, pois, se graças à escola muitos tiveram a aproximação com a leitura literária, essa abordagem se vivencia de forma diferente da experiência, a qual é vivida de maneira desigual em cada uma, pois ainda que as crianças vivenciem a literatura de maneira semelhante, a experienciam de diferentes formas.

> Para ir ao sentido de um discurso, sentido cuja intenção suponho naquele que me fala, era preciso atravessar as palavras; mas que as palavras resistem, elas têm uma espessura, sua existência densa exige, para que elas sejam compreendidas, uma intervenção corporal, sob forma de uma operação vocal: seja aquela da voz percebida, pronunciada ou ouvida de uma voz inaudível, de uma articulação interiorizada. É nesse sentido que se diz, de maneira paradoxal, que se pensa sempre com o corpo: o discurso que alguém me faz sobre o mundo (qualquer que seja o aspecto do mundo de que me fala) constitui para mim um corpo-a-corpo com o mundo. O mundo me toca e sou tocado por ele; ação dupla, reversível, igualmente válida nos dois sentidos (ZUMTHOR, 2007, p.75).

Corpos tão curiosos e inquietos como os das crianças são o oposto de todas as máximas que conhecemos sobre bons leitores: solitários, calados, tranquilos, silenciosos. Uma criança leitora ainda não foi plenamente *educada,* ainda conserva toda a liberdade de poder e toda a potência imaginativa que, muitas vezes, não sobrevive ao mundo adulto. Lê com o corpo todo, ouve com o corpo todo, narra com o corpo todo, pelo simples fato de que ela é inteira, é uma só, é íntegra, não foi fatiada e é plenamente capaz de pensar e sentir com todo o vigor de seu corpo, o que faz dela não uma ouvinte ou uma leitora, mas uma intérprete de suas leituras de palavra e de mundo.

---

[25] Compreendemos a partir de nossos corpos, através das relações que estabelecemos com os outros e das maneiras pelas quais entramos em contato com os objetos do mundo. (2006, p.34. Tradução minha)

O ato de ler pode ser interpretado de diferentes maneiras. Para uns ler é decodificar códigos, ir de uma página a outra, ser capaz de orientar-se em sua própria cidade, através de placas de trânsito e nomes de ruas; já para a sociedade da informação, um “leitor competente” é aquele que se apropria de diferentes tipos de texto, de modo pontual, acelerado, com uma finalidade ou aplicabilidade imediata. Larrosa (2004) adverte a respeito do sentido usual atribuído à leitura:

> Cada dia lemos, às vezes falamos de nossas leituras e das leituras dos outros, todos nós sabemos ler e, às vezes, ensinamos a outros a ler, habitualmente usamos com plena normalidade e competência a palavra ler..., mas talvez ainda não saibamos o que é ler e qual o lugar da leitura (LARROSA, 2004, p. 18).

Querer que as infâncias múltiplas, vastas, inquietas, curiosas, caibam em um modelo de leitor – silencioso, inerte, calmo, concentrado, é negar o que a meninice tem de mais seu que é a sua singularidade. Se não há um modelo de criança, como poderíamos exigir delas um modelo de leitor? Pierre Etaix, cineasta francês, produziu um curta metragem nos anos 60, intitulado *Insomnie.* Nos dezesseis minutos de duração, um homem tenta vencer o seu sono enquanto lê em sua cama. A leitura vai se tornando cada vez mais difícil, as letras e ilustrações começam a ficar confusas, tudo o atrapalha, até mesmo a esposa que dorme silenciosa ao seu lado. Um corpo cansado tentando ler. Um corpo. Sempre o corpo. É impossível dissociá-lo de qualquer leitura. A leitura em um gramado, um corpo deitado ao sol. A leitura no ônibus, um corpo que balança, as letras que sobem e descem conforme o movimento do veículo. A leitura em um banco de praça – duro, desconfortável, o barulho das pessoas passando, um corpo que busca conforto ao mesmo tempo que tenta concentrar-se. A leitura em uma sala de aula, o corpo entre a cadeira e a classe, pouco espaço para movimentar-se, a sala repleta de pessoas, a necessidade do silêncio, um corpo que tenta adaptar-se. Há também outras situações: a leitura que provoca o riso, a leitura que não é compreendida, a leitura que nos leva às lágrimas, a leitura que nos deixa sem fôlego. Onde reside aqui o leitor padrão?

Há também a leitura em voz alta, a leitura sussurrada, os pés que inquietam-se à medida que a narrativa ganha ritmo. A leitura compartilhada, em grupo, em meio aos nossos afetos ou em um ambiente completamente hostil. Ler com os outros, ler para os outros. Escutar. Ser escutado. Às vezes algo nessa leitura nos *toca,* nos comove e pode acontecer que neste momento nos sintamos próximos de pessoas que se quer conhecemos. A leitura que aproxima. Para Piglia (2006. Ebook kindle), a leitura é ao mesmo tempo a construção de um universo e um refúgio diante da hostilidade do mundo. Diferentes leitores e diferentes modos de ler. Quem sabe a única semelhança em todas as singularidades leitoras seja o fato de que nenhuma delas é capaz de ignorar o corpo que lê.

PALAVRAS LEITORAS

MEDO: PALAVRA SEM ANIMUS

> **Contar-se-ia para sempre que um homem fora condenado a meditar no fundo de um poço durante sete sóis e sete luas e que, apavorado com o escuro, se amigou do próprio medo. Sentindo-lhe carinho.**
>
> **Valter Hugo Mãe**

Gosto muito de uma história infantil, de Baltscheit e Schwarz, intitulada *O ouro do coelho.* Ela narra a trajetória de um coelho dono de um imenso tesouro. O que deveria tornar-se motivo de alento ou até mesmo de orgulho, acaba por tirar-lhe toda e qualquer graça da vida. O coelho tem medo. Medo de ser roubado, medo que lhe façam mal, medo que lhe apliquem um golpe. É um medo que cresce de tal maneira que ele não consegue mais sair de casa, não consegue abrir as portas nem as janelas e em determinado momento o medo fica tão imenso que ele já não consegue se mover. Passando os dias e as noites sentado sobre um monte de dinheiro. Morrendo de medo.

O Dicionário Aurélio (2010) define a palavra medo como um sentimento de viva inquietação ante a noção de perigo real ou imaginário, de ameaça; pavor, temor. Receio. Do latim *metus*, relacionado ao verbo *metuere* - "ter medo". O *medo*, para os antigos, associava-se ao temor religioso, mas também a uma certa forma de entusiasmo poético. O medo não como o oposto de coragem, nem como covardia, mas sim um sentimento que mistura perplexidade e euforia, uma inquietação. Os medos das crianças. Duas turmas tão singulares e com medos tão semelhantes: o medo de não ser aceito, o medo de ser ridicularizado, o medo do novo, o medo do erro.

Para pensar a palavra *medo,* proponho que pensemos no medo das palavras. O que as palavras nos dizem sobre a leitura ou o que a ideia que, geralmente, se tem de um leitor faz com as palavras? Um leitor, sempre solitário, sempre quieto, muito quieto. Inteligente, normalmente acima da média. Calmo, praticamente inerte. Super concentrado, sem tempo para conversas paralelas ou comentários aleatórios. O leitor sempre muito sério, aquele que não se perde entre bobagens e ninharias. O leitor como o oposto

de um brincante. Seria a palavra leitura o oposto da palavra criança? O oposto de uma meninice?

> O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório (Larrosa, 2002, p. 21).

Estar com as crianças mostrou-me o quanto a palavra medo está intrinsecamente ligada ao universo leitor das infâncias. Se em um primeiro momento o que eu encontrei em sala de aula foi resistência e desmotivação, assim que novas leituras e novos modos de ler foram oferecidos, o que restou foi o medo. Nos primeiros dias havia o medo do novo, uma desconfiança da intencionalidade daquelas novas práticas. Fui questionada muitas vezes do por que me dar ao *trabalho* de levar de casa tantos livros para compartilhar com as turmas. As crianças estavam tão condicionadas com o fato de que a leitura era sempre um pressuposto para outras atividades que lhes oferecer uma gama tão diversa de livros em um ambiente no qual o diálogo não era proibido, de alguma maneira significava que o próximo passo ou a tarefa seguinte seria algo muito complicado de ser cumprido.

Quando eles compreenderam que a variedade de livros e os novos modos de ler não estavam relacionados a outras atividades pedagógicas, presenciei um novo tipo de medo: o medo de ser visto como um leitor. A medida que as crianças interessavam-se pelas leituras, surgiam inúmeras justificativas para que os colegas não as enxergassem como leitoras. Da mesma maneira que a menina que reprovara jamais se livrou do estigma de má aluna, havia claramente, nas turmas, uma percepção de que a criança leitora é uma criança *diferente,* talvez mais séria ou quem sabe alguém que já não está plenamente inserido ao grupo. Volto ao leitor como um *exótico*. Gostar de ler entre aqueles grupos é ser diferente e isso é tudo o que aqueles meninos e meninas menos querem.

Havia uma menina que sentia medo de ler em voz alta. Não era uma mera timidez, era realmente medo. Medo dos olhares dos colegas, medo da minha reprovação, por vezes tive a impressão de que ela tinha medo da própria voz, de que à medida que a voz tomava conta da sala ouvir a si própria a deixava apavorada. Ela nunca se recusou a ler, diferente dos colegas, nunca precisei negociar para que ela lesse em voz alta ou para que falasse de suas leituras. O medo, no entanto, era visível, era corpóreo, deixava sua face vermelha e fazia com que ela se balançasse de um lado para o outro ao passo que a leitura avançava.

Notei muitas vezes que ela desviava os olhos do livro com o intuito de desvendar quem estava lhe olhando. Medo, um livro que jamais ficava fixo nas suas mãos. Palavras engolidas. Zumthor (2005), ao falar da performance e da oralidade, afirma que a voz não se esgota naquilo que ela transmite; e a oralidade põe em funcionamento tudo que em nós se destina ao outro, mesmo o gesto mudo. Todo o corpo, através da voz, se desloca, se movimenta, dança, Falar de leituras, ler em voz alta, é uma ação que exige a integralidade de quem somos.

O medo mais comum era o medo de falar sobre as suas leituras. Nos momentos em que conversávamos sobre literatura, as crianças esperavam que eu fizesse perguntas bastante específicas sobre as suas leituras: quem era o autor, o ilustrador, o título do livro ou o personagem principal. Não havia repertório para além disso. Falar sobre os seus gostos, compartilhar uma narrativa ou mesmo indicar um livro para os colegas eram ações tão distantes do cotidiano de ambas as turmas que estes momentos acabavam por gerar situações do mais absoluto pânico.

Sempre pensei que a simplificação, as respostas prontas, a falta de criticidade, ou seja, o oposto da autonomia, devessem dar às crianças uma sensação de desamparo, um certo medo. Medo de ter suas vontades tolhidas, medo de não poder exercer a sua integridade. Porém, o que o cotidiano me mostrou é que a autonomia não se aprende em poucos meses e quando ela é experienciada depois de tantos anos respondendo exatamente ao que os

outros gostariam de ouvir e sem jamais emitir suas próprias percepções, ela torna-se mais um mecanismo de medo.

O medo da leitura e o medo de ser leitor. A falta de ânimo, do latim: animus (coração: como sede de desejo, disposição de espírito, coragem). Ler, este verbo que tem tanta força em nossos discursos e nos registros de nossas escolas, este verbo que é exibido sempre como corpo imprescindível na trajetória de meninos e meninas, perde força, mingua, se apequena, à medida que a criança dá lugar ao aluno. A cartografia de um leitor, iniciada muito antes de que ele seja capaz de ler as suas próprias histórias, é uma caminhada de partilha e coragem.

Ler é sempre partilhar. A cartografia de um leitor é desenhada a partir das histórias que nos contaram: histórias bobas, muitas vezes minúsculas, histórias que foram repetidas tantas vezes que somos capazes de contá-las de cor. Se desenha nas histórias que contamos, nos livros que indicamos, nas coleções de gibis e literatura – trocadas, negociadas, exibidas, passadas a diante. Nesse momento, nesse exato ponto do nosso trajeto, a leitura permanece como um elo de afeto e/ou alegria. O medo da leitura surge quando precisamos provar quão bons leitores somos, quando precisamos dar respostas corretas ou transformar uma aventura fantástica em uma redação de vinte e três linhas. O pavor de ler surge quando a gargalhada de uma história sem moralismos e valores é sufocada pela obrigação de ler em voz alta em um ambiente no qual eu não me sinta realmente acolhido.

O medo ou a ausência de *animus* pode ser compreendido como uma ausência de afeto, no sentido de que este ainda não foi afetado, ainda não foi tocado. Ler, do latim *legere*, significa escolher, captar com os olhos, recolher. E se toda leitura pressupõe uma escolha, ela é oriunda de um ato de autonomia. Coragem. Coragem, do latim *coraticum* – ação que vem do coração. Tornar-se leitor exige coragem, não a coragem óbvia, aquela que transforma tudo em um ato de bravura e superação, me refiro à coragem existencia, de ser mais forte do que a simplificação que a modernidade nos oferta. Coragem de aprofundar-se, coragem de apostar na lentidão em detrimento a toda ligeireza que nos é

solicitada. Coragem de fazer nossas escolhas. Coragem de ler. Simplesmente ler e se permitir ser afetado pelas palavras.

SILÊNCIO: PALAVRA CLANDESTINA

Estar afônico não é calar-se: só nos calamos quando podemos falar.

Maurice Merleau-Ponty

De tudo o que eu vivenciei e aprendi na minha convivência com as crianças das duas turmas do quarto ano nas duas instituições escolares, ressoou imensamente em mim o fato de o silêncio estar sempre tão presente em tudo o que envolve a leitura. Lembro nitidamente da minha primeira conversa com a coordenação da escola em que eu trabalhara no turno da manhã. Ao me apresentar o projeto da leitura como o melhor projeto da escola, a coordenação pautava-se no silêncio para afirmar que, nesse momento, as crianças estavam realmente lendo. O projeto de leitura funcionava porque havia silêncio e o silêncio era a comprovação de que as crianças não estavam fazendo nenhuma outra coisa que não fosse ler.

Partindo dessa lógica, se as crianças não estivessem conversando, caminhando, cantando, correndo, brincando, mexendo nos seus materiais, fazendo sons com a boca, estalando os dedos, elas estariam lendo. Ler é silenciar. Ou talvez, para a maioria das pessoas, ler seja uma não ação, um momento de inércia, de não-presença, um emudecer. Ricardo Piglia (2017), ao dissertar sobre a leitura, afirma que para ler, na perspectiva escolar, é preciso aprender a ficar quieto.

Minha vivência junto às crianças mostrou-me o oposto. Não havia leitura no silêncio, o que havia e que, de alguma forma, *gritava* entre aquelas paredes, era um grande desconforto pela obrigação de ter que silenciar. O silêncio, que enchia de orgulho coordenadoras, diretores e professores,

representava muitas coisas para as crianças, mas em nenhum momento eu pude percebê-lo como um propulsor de leitura.

> Então, eu me calo. Mas calo como quem coroa, e não como quem claudica. Este silêncio é fruto da palavra plena, filha de seu desdobramento extremo, da conquista apaixonada de seu esgotamento. Por isso, e como tal, já não é mais palavra. É palavra, porém, o silêncio da oclusão. Palavra encoberta, palavra rejeitada, enunciação possível, mas evitada, como se disse, pelo medo, pelo hábito ou pelo preconceito. E desse silêncio, invariavelmente, afasta-se a poesia (KOVADLOFF, 2003, p.26).

Kovadloff (2003) reflete sobre o silêncio da epifania, o silêncio como uma forma de entendimento, um silêncio que nutre, que encarna, silêncio altivo daquilo que, sem recusar-nos seu contato, resiste a deixar-se limitar pelos recursos da nossa lógica usual. O oposto do silêncio que é calado, que obriga a silenciar. Que é imposto. Emudecido e encoberto, se supõe que não inquieta (KOVADLOFF, 2003.). Não quero com isso afirmar que o silêncio não seja importante para a leitura. Acredito que em muitos momentos ele seja imprescindível, o que talvez valha ser pensado é nessa única maneira de ler – ou nessa única maneira de entender a leitura.

A *hora da leitura,* em ambas as escolas, durava trinta minutos. Trinta minutos de um silêncio imposto no qual as crianças deveriam ler. Mas não liam. A ideia de que é no silêncio que se faz a leitura é tão incutida em nossa cultura que o simples fato daquele momento chamar-se *hora da leitura* e de não haver barulho de crianças na escola era o suficiente para que se entendesse que todas as turmas estavam lendo. Nas minhas turmas havia sussurros, inquietação, livros jogados nas classes com revolta e desprezo. Havia também reclamações, protestos, tentativas de negociar um tempo menor de leitura. Tudo isso sempre em um volume muito baixo para respeitar as regras da escola.

O silêncio imposto nos trinta minutos semanais dedicados à leitura reverberava em todas as outras esferas. Certa vez fizemos um trabalho em grupo: uma leitura compartilhada de diversas obras do escritor Ziraldo: os grupos deveriam preparar algo sobre suas leituras para apresentar à turma:

propus teatro, jogral, rodas de conversa, fantoches. Todos os grupos fizeram desenhos e cartazes e simplesmente leram em voz alta e muito rapidamente o que haviam escrito.

Acredito, porém, que nem o maior dos silêncios seja capaz de calar nossos pensamentos. Ainda que o leitor proficiente tenha de recorrer raras vezes, conscientemente, à via fonológica para compreender um texto – ele o fará para se familiarizar com palavras desconhecida: nós sempre "escutamos" o que lemos. Isso explica o fato de que, mesmo lendo no mais absoluto silêncio, ainda assim nos sentimos embalados pelo ritmo ou pelo barulhar de um texto. Toda leitura ressoa. Toda leitura tem ritmo. É por isso que ler é corpóreo, porque lemos com o nosso corpo todo. É nele que ocorre a ressonância das palavras. Somos sempre embalados pela coreografia das palavras que nos tocam.

VÍNCULO: PALAVRA PRESENÇA

> **Um prazer desfeito em pó, pois era meio inventado, como muito bem o sabia: inventada, aquela aventura com a moça; fabricada como se fabrica a melhor parte da vida, pensou – como a gente se fabrica a si mesmo; a vida; como se inventa uma deliciosa diversão, e qualquer coisa mais. Era esquisito, e inteiramente verdade, tudo o que não se podia compartilhar... esvaía-se em pó.**
>
> **Virgínia Woolf**

Ler, esse ato que, além de silencioso, é solitário. E como falar de solidão para as infâncias sempre tão ávidas pelo encontro e pela presença do outro? O que sobra da meninice quando lhe negamos a possibilidade de ser e estar com outros? Sabemos que é na convivência que a criança se desenvolve, mas, muito além disso, é na convivência que a criança exerce sua integridade.

Em ambas as turmas que assumi não fui a primeira professora no ano e nas duas escolas as crianças relataram que jamais tiveram uma mesma professora durante o ano inteiro. Na escola da manhã, eu não apenas fui a quarta professora, como assumi uma turma que se auto intitulava "impossível

de conviver”. Na turma da tarde, fui a segunda professora, porém o discurso de troca de professores também era bastante parecido. Em contrapartida, em ambas as instituições, a maioria das crianças estudava junta desde a pré-escola. Muitos deles foram colegas de creche e seguiram juntos no Ensino Fundamental.

Nas duas turmas, porém, não havia a experiência de colaboração em grupo, os materiais raramente eram emprestados e havia uma competição significativa por notas, o que fazia com que eles constantemente brigassem. Na escola da manhã, algumas crianças adoravam ler em voz alta, todavia, com o tempo, percebi que sempre os mesmos liam e o restante da turma sentia-se absolutamente desconfortável em ler diante das leituras anteriores. Quem lia eram sempre os alunos com as melhores notas. Na turma da tarde, apenas as meninas liam, e, com o tempo ficou estabelecido por eles que ler em voz alta era uma atividade restrita às meninas. Conviviam, passavam um turno inteiro todos os dias juntos, me respeitavam, faziam o que lhes era solicitado, porém não sabiam o real significado de estar juntos. Para Skliar (2011):

> Estar juntos não tem sentido em si mesmo, senão implicaria sentir e pensar o que acontece entre nós; estar juntos não tem valor moral por si; estar juntos inclui desde a amorosidade para alguém até a raiva, porém talvez não a indiferença; estar juntos fala de um limite (é uma relação entre dois corpos), não de uma fusão ou uma assimilação (de um corpo em outro corpo); estar juntos não provém de uma determinação de uma relação jurídica obrigada, mas da potencialidade e da singularidade de uma paixão ética; estar juntos refere mais ao político que à política; estar juntos supõe simultaneamente hospitalidade e hostilidade; estar juntos impede ou suspende ou vai além da ideia de tolerância (SKLIAR, 2011, p. 33).

Quando abrimos real espaço para a leitura em sala de aula fez-se urgente que também abríssemos espaço para o convívio e o diálogo. Tal qual os brinquedos ou os desenhos sempre tão conversados, exibidos, tocados, compartilhados – foi necessário que as crianças tivessem a oportunidade de se enxergarem, de conversarem, de falarem de si mesmas, de se mostrarem. A total falta de intimidade, a correria de um cotidiano sempre fatiado por conteúdos, fazia com que eles estivessem juntos, conhecessem seus nomes,

alguns gostos, mas ainda assim não se sentissem plenamente a vontade uns com os outros. Para escutarmos as nossas vozes, para olharmos o outro com um olhar sensível, precisamos conversar, precisamos falar, expor nossos gostos e modos de habitar o mundo, precisamos escutar e encarnar de que maneira a potência das palavras escutadas ressoa em nós.

Uma cartografia leitora nem sempre é óbvia ou previsível, ela nem sempre se apresenta com limites bem definidos ou rotas fáceis de acompanhar. Muitas vezes é necessário abrir caminhos e traçar seu próprio percurso. Nem sempre iremos concordar, nem sempre será bom estar junto, mas conversar pressupõe também discordar.

> Quase ninguém reconhece vozes cuja origem não sejam as suas próprias, quase ninguém escuta senão o eco de suas próprias palavras, quase ninguém encarna a pegada que deixam outras palavras, outros sons, outros gestos, outros rostos (SKLIAR, 2011, p. 28).

O espaço para que as crianças falassem de si foi indispensável para que conseguissem ler de outros modos e compartilhar suas leituras. Todos os dias, em algum momento da aula, nós conversávamos. Tivemos conversas corriqueiras sobre comidas preferidas ou os lugares que conhecíamos e tivemos conversas difíceis sobre gostos e privilégios, sobre respeito e alteridade. Ouvimos músicas e cantamos e foi absolutamente encantador enxergar os sorrisos enquanto eles compartilhavam algo que desejavam tanto.

Penso que a proximidade, de alguma forma, sempre induza o respeito. Quando as crianças vivenciaram a leitura fora das suas fileiras, houve acolhimento para que lessem da maneira que se sentissem confortáveis. Recordo de uma tarde em que eu levara muitos livros – o grupo estava sentado em um círculo e algumas crianças se afastaram e sentaram no chão da sala. Em um canto, uma menina lia para a outra. Alguém reclamou do barulho e foi prontamente repreendido pelo restante da turma.

A cartografia leitora destas duas turmas do quarto ano do Ensino Fundamental desenhou-se de maneiras bastante distintas, ainda que seus percursos tenham sido muito parecidos. Da minha parte houve escuta,

respeito, abertura a novos modos de ler e a oferta de literatura que os instigasse: livros novos, bonitos, provocativos, tristes, engraçados, muitas vezes tratando de temas difíceis ou que fugiam do politicamente correto. Para eles, houve espaço para o diálogo, para que ouvissem uns aos outros e para que lessem respeitando suas particularidades, sem esquecer que ali estávamos em grupo.

"Quando bem jovem, Stoner havia pensado no amor como um estado absoluto que, se você tivesse muita sorte, conseguiria acessar; já adulto, ele havia decidido que era o paraíso de uma falsa religião, ao qual devemos dirigir o olhar com uma descrença divertida, um desprezo levemente familiar e uma nostalgia constrangida. Agora, na meia idade, ele começava a descobrir que não era nem um estado de graça, nem uma ilusão; ele o enxergava como um ato humano de transformação, uma condição que era inventada e modificada momento a momento e dia a dia, pela vontade e a inteligência e o coração.

As horas que, antes, ele passava em seu escritório contemplando, pela janela, a paisagem que piscava e logo desaparecia diante de seu olhar vazio, agora ele passava com Katherine. Toda manhã, bem cedo, ele ia até o escritório e ficava sentado, impaciente, por dez ou quinze minutos; então, sem poder sossegar, saía do Jesse Hall e cruzava o campus até a biblioteca, onde vagava pelas estantes por mais dez ou quinze minutos. E, enfim, como se fosse um jogo que disputava consigo mesmo, ele se livrava desse suspense autoimposto, deslizava por uma porta lateral da biblioteca, e seguia até a casa onde Katherine vivia.

Ela costumava trabalhar até tarde da noite e, em algumas das manhãs em que ia até seu apartamento, ele a encontrava recém desperta, quente e sensual com o sono, nua sob o longo casaco azul escuro que havia vestido para ir até a porta. Nessas manhãs, eles quase sempre faziam amor antes mesmo de falar, indo até a cama estreita ainda amarrotada e aquecida pelo corpo adormecido de Katherine.

O corpo dela era longo e delicado e suavemente agitado; e, quando ele o tocava, sua mão desajeitada parecia ganhar vida sobre a pele. Às vezes ele olhava seu corpo como se fosse um firme tesouro posto sob seus cuidados; deixava seus dedos ásperos brincarem sobre a pele úmida, levemente rosada, da coxa e do ventre e ficava maravilhado com a delicadeza ao mesmo tempo simples e complexa de seus seios pequenos e firmes. Ocorria a ele que nunca antes havia conhecido outro corpo; e ocorria também que aquela era a razão por que ele havia sempre, de algum modo, separado as outras pessoas dos corpos que as carregavam. E, finalmente, ocorria a ele, como uma descoberta definitiva, que ele nunca havia conhecido outro ser humano com intimidade ou confiança ou com o calor humano do envolvimento.

Como todos os amantes, eles falavam muito de si mesmos, como se assim pudessem talvez entender o mundo que os havia tornado possíveis."

John Williams

PALAVRAS QUE VIBRAM: UM CORPO LEITOR

> **O corpo é tão-somente uma alma. "Uma alma, enrugada, gorda ou seca, repleta de pelos ou de calos, áspera, macia, quebradiça, graciosa, flatulenta, iridescente, perolada, suja de tinta, embrulhada em musselina ou camuflada em cáqui, multicolorida, coberta de graxa, feridas, verrugas" – o corpo é "uma alma que dança ou despenca".**
>
> **Jean-Luc Nancy**

Ricardo Piglia, escritor argentino, traz em seu livro *O último leitor*, ensaios sobre diferentes leitores: Che Guevara, que mesmo durante as batalhas e em longas caminhadas, jamais abandonava sua bolsa com vários livros, Borges, que mesmo cego não abandonou o amor à palavra escrita e contratava leitores para que lessem para ele, até Dom Quixote, que amava tanto as palavras que permitiu-se enlouquecer por elas. Leitores de corpo e alma. E haveria outra maneira de ser realmente um leitor que não essa união de corpo e alma? O autor parte do princípio de que uma obra literária só existe plenamente quando algum leitor abre suas páginas e lhe dá vida - caso contrário, trata-se de uma letra morta. A ficção (Piglia, 2006, p.28), portanto, não depende apenas de quem a constrói, mas também de quem a lê.

A união entre do corpo com a alma não é selada por forças externas, ela não se constrói em uma relação sujeito/objeto. Ela advém de um ser/estar no mundo – não é "realizada de uma vez por todas e em um mundo distante". É o oposto disso, ela se renova e renasce constantemente, a cada ato de percepção, "desde os dados sensíveis até o mundo'" (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 141).

> Tenho consciência de meu corpo através do mundo, que ele é, no centro do mundo, o termo não-percebido para o qual todos os objetos voltam a sua face, é verdade, pela mesma razão que meu corpo é o pivô do mundo: sei que os objetos têm várias faces porque eu poderia fazer a volta em torno deles, e neste sentido tenho consciência do mundo por meio de meu corpo (MERLEAU-PONTY, 2011, p.122)

O corpo, este que nunca nos abandona é sempre o corpo/a morada da experiência, pois é nele que tudo nos acontece. "Só posso compreender a

função do corpo vivo realizando-o eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 110, 114). Piglia (2006) me provoca a pensar na leitura como uma ação de abertura ao mundo, o texto literário operando como mundo – mundo ficcional, mas sempre mundo, no sentido de exigir do leitor uma resposta ao incitamento das coisas nele dispostas.

Penso em todas as máximas sobre os leitores: quietos, sozinhos, calmos, tranquilos, sábios, contidos, silenciosos, inertes. Se tudo o que faço e sinto habita o meu corpo, qual o lugar deste mesmo corpo na ação de ler? Pensar em todas as histórias que li e nas histórias que escutei, seja por vozes de afeto, como as cantigas da minha mãe ou as narrativas do meu pai, ou vozes as quais eu não nutria vínculos, mas que mesmo assim, de alguma maneira, me afetaram, faz com eu me remeta às sensações que tais narrativas provocaram.

Leituras podem, sim, ser mecânicas, automáticas, sem prazer, sem fruição, mas aqui me refiro a outras leituras. Peço licença para voltar alguns anos em minha memória. Minha irmã comentara sobre um autor, seu nome era J.D. Salliger e, segundo ela, seu livro, apesar de belíssimo, havia provocado o suicídio de muitos adolescentes nos Estados Unidos. Procurei o livro em todas as livrarias de Novo Hamburgo e não encontrei, acabei encomendando-o em uma livraria de São Leopoldo e fui buscá-lo de ônibus, em um sábado nublado. O livro era *O Apanhador no Campo de Centeio* e eu era menina de dezenove anos, com a criticidade nas alturas e uma timidez fora do comum.

Chorei do início ao fim, um choro doído, um choro de empatia. Ainda hoje, vinte anos depois, consigo recordar trechos inteiros e voltar àquela sensação de pertencimento, de se sentir acolhida, de entender que a vida podia ser muito mais que um monólogo. Lembro de uma frase e talvez a minha memória me traia, mas era mais ou menos assim: “as pessoas sempre aplaudem as coisas erradas”. Ela ecoou na minha cabeça de adolescente por muitas semanas.

O Estrangeiro, romance de Albert Camus, deixou-me com a sensação de perder o horizonte. A caminhada na praia, aquele calor e o sol que não

permitiam que ele raciocinasse direito, de alguma maneira também me fizeram confusa. “O mar trouxe um sopro espesso e ardente. Pareceu-me que o céu se abria em toda a sua extensão, deixando chover fogo” (CAMUS, 2008, p. 62). Consegui entender perfeitamente que aquele homem, que acabara de perder a mãe e estava ali, debaixo daquele sol sufocante, fosse incapaz de ponderar sobre seus atos.

E o que faz com que ainda hoje eu tenha tanta dificuldade em falar sobre *Incêndios,* de Wadji Mouawad? Terei eu também emudecido diante de tanto horror? O que fez com que minhas lágrimas e meus soluços também tenham calado? “Jeanne, me faz ouvir de novo o silencio dela”. (MOUAWAD, 2003, p.133). Na busca incessante de encontrar um sentido no texto, acabamos esquecendo da importância do silencio, tanto o silencio das palavras quanto do maravilhamento de sentir-se calado por um texto.

> Supone el increíble esfuerzo de escuchar el silencio, disponiéndose uno a percibir la tensión del encuentro con el momento justo. El momento justo es el instante callado en el que escuchamos el silencio de la montaña cuya mágica poesía nos atraviesa. El momento justo es el instante en que captamos la suma fragilidad de la palabra del otro cuando le escuchamos, en lo que dice y en lo que omite. El momento justo es el reconocimiento de que necesitamos también hacer un silencio profundo, pero inquieto, antes del inicio de la lectura y del trato con lo otro, porque la cruz delcomenzar es siempre síntoma de la dificultad de la empresa de leer. El momento justo es el instante en el que se nos muestra lo indecible, lo secreto de la palabra, el misterio de la escritura.El momento justo es, justamente, ese momento en que, desnudos, nos presentamos con nuestro corazón ante la Nada y solos nos dejamos golpear por el silencio (BÁRCENA, 2001, p.15)[26].

Bárcena, ao discorrer sobre leitura, relaciona-a ao silêncio, finitude e ausência. Em tempos tão ágeis e conectados como os que vivemos, creio que

---

[26] Supõe o incrível esforço de ouvir o silêncio, preparando-se para perceber a tensão do encontro com o momento certo. O momento certo é o momento de silêncio em que ouvimos o silêncio da montanha cuja poesia mágica passa por nós. O momento certo é o momento em que apreendemos a extrema fragilidade da palavra do outro quando o escutamos, no que ele diz e no que ele omite. O momento certo é o reconhecimento de que também precisamos fazer um silêncio profundo, mas inquieto, antes do começo da leitura e do lidar com o outro, porque o começo da cruz é sempre um sintoma da dificuldade do negócio da leitura. O momento certo é o momento em que o indizível nos é mostrado, o segredo da palavra, o mistério da escrita, o momento justo é precisamente aquele momento em que, nu, nos apresentamos com o coração diante do Nada e só nos deixamos ser atingidos pelo silêncio (BÁRCENA, 2001, p.15. Tradução minha).

essas não sejam as virtudes mais procuradas em uma atividade, porém, o que pode um livro? Ou o que podem as palavras, sejam elas lidas ou escutadas? Na imaginação, o corpo é o centro de tudo, “meu poder de imaginar é apenas a persistência de meu mundo em torno de mim” e, “nas situações imaginárias”, os indivíduos “destacam seu corpo real de sua situação vital para fazê-lo respirar, falar e, se necessário, chorar no imaginário” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 246, 152).

> O sujeito enquanto tem um corpo, conserva a cada instante o poder de esquivar-se disso. No próprio instante em que vivo no mundo, em que me dedico aos meus projetos, as minhas ocupações, a meus amigos, a minhas recordações, posso fechar os olhos, estirar-me, escutar meu sangue que pulsa em meus ouvidos, fundir-me a um prazer ou a uma dor, encerrar-me nesta vida anônima que subtende minha vida pessoal. Mas, justamente porque pode fechar-se ao mundo, meu corpo é também aquilo que me abre ao mundo e nele me põe em situação (MERLEAU-PONTY, 2011, p.228).

Merleau-Ponty (2011, p. 127) ao refletir sobre membros fantasmas, revela que nossas memórias e afetos influenciam diretamente em nossas sensações, uma vez que “estar emocionado é achar-se engajado em uma situação que não se consegue enfrentar e que, todavia, não se quer abandonar. Antes de aceitar o fracasso ou voltar atrás, o sujeito, nesse impasse existencial, faz voar em pedaços o mundo objetivo”. Portanto, as sensações e os afetos estão sempre presentes em nossas experiências perceptivas.

Talvez aí residam todas as dificuldades encontradas na leitura literária na escola, porque ler não é um ato isolado de nossos corpos e exatamente por isso tudo o que se espera de um leitor muitas vezes é simplesmente inatingível. Essa postura quieta, silenciosa, concentrada, não é tão óbvia nem tão fácil de ser alcançada. Para Zumthor (2007), o mundo deixa marcas no corpo e por meio delas o indivíduo tece suas experiências, que transparecem em seus costumes, identidades e todas as possíveis significações. No contexto das vivências, o corpo não emite uma linguagem como sendo um simples suporte, mas é a própria identidade.

Meu corpo sua, estremece, ri, se entristece, fica vermelho de vergonha, coça, produz cheiros distintos e próprios e tudo isso acontece independente da minha vontade. Todo corpo é um corpo vivo, um corpo que reage, que habita e se faz mundo. Questiono até que ponto nossos corpos são domesticáveis, que ação pode ser plenamente vivida se domesticarmos/docilizarmos/silenciarmos toda a potência de um corpo?

> A leitura faz do livro o que o mar e o vento fazem da obra modelada pelos homens: uma pedra mais lisa, o fragmento caído do céu, sem passado, sem futuro, sobre o qual não se indaga enquanto é visto. A leitura confere ao livro a existência abrupta que a estatua parece reter do cinzel: esse isolamento que a furta aos olhos que a veem, essa distância altaneira, essa sabedoria órfã, que dispensa tanto o escultor quanto o olhar que gostaria de voltar a esculpi-la (BLANCHOT, 2011, p.210).

Todo leitor é um desbravador, um descobridor, alguém capaz de enxergar as inúmeras e vastas camadas que o mundo nos concede. É enxerga mais fundo, mais longe, de maneira mais densa ou sutil - como uma pluma. Nestes tempos em que todas as verdades são relativizadas, a história é questionada e o intelectualismo é constantemente abnegado em nome da fé, a leitura funciona como uma espécie de pertencimento, um modo de não nos sentirmos excluídos. Que possamos exerce-la com todo o nosso corpo. Com toda a nossa integridade, com nossa singularidade de ser e habitar o mundo.

“Tricotávamos a lã que sobrava e voltávamos aos livros, a ler tudo outra vez e só reparávamos nas palavras. Queríamos nada saber das histórias. Prestávamos atenção às palavras para sabermos como eram ditas às coisas. Porque alguns livros pareciam perfumar a linguagem, outros sujavam-na e outros ignoravam-na. Os livros podiam ser desatentos ou atentos ao modo como contavam. Nós, inspecionando muito rigorosamente, achávamos melhor aqueles que falavam como se inventassem modos de falar.

(...) Os melhores livros inauguravam expressões. Diziam-nas pela primeira vez como se as nascessem. Ideias que nasciam para caberem nos lugares obscuros da nossa existência. Andávamos como pessoas com luzes acesas dentro. As palavras como lâmpadas na boca. Iluminando tudo no interior da cabeça. (...) As palavras deixavam-nos mágicos. Eram os livros que traziam feitiço e punham tudo a ser outra coisa. A boca elétrica, diz alto. Eu e Einar escutávamos estudando o mundo.”

Valter Hugo Mãe

ERRÂNCIA: PALAVRA ANDARILHA

Essa pesquisa surgiu da mistura de duas palavras: afeto e intuição. O meu amor pela palavra e a minha relação visceral com a leitura fizeram com que desde sempre eu me interessasse por outros leitores, por suas histórias e pela boniteza do percurso de fazer-se leitor. Sempre relutei em aceitar todos os adjetivos que qualificavam um ideal de leitor. Buscava um leitor singular, vivo, ativo, inquieto, falante, curioso. A minha intuição me levava a crer na potência deste corpo leitor – alguém que sente e reverbera palavras.

Enquanto essa pesquisa era gestada, respondi inúmeras vezes à pergunta: “sobre o que é a tua pesquisa?”, e na maioria delas, tive muita dificuldade em fazer com que as pessoas entendessem o que para mim significava um corpo leitor. Em muitas ocasiões, quando afrontada para que explicasse o que de fato esse termo queria dizer, saí pela tangente, comentando o quanto nossas leituras são singulares e potentes. E sensíveis. E corpóreas.

Meu processo de escrita foi um percurso repleto de imprevistos. Mudei muito nestes dois anos de mestrado, mudei de casa, mudei de trabalho, passei por novos lugares, conheci novas gentes, e muitas vezes me peguei pensando no imenso contrassenso que seria escrever sobre toda a potência de corpos e palavras à medida que minha mãe perdia os movimentos e silenciava. Uso o termo gestação porque bem sei o quanto um parto dói e esse processo de escrita foi sim imensamente dolorido. Acredito, porém, que passadas as dores, aquelas dores gigantescas que nos tiram o fôlego e enfraquecem até a alma, o que resta é só potência. É um corpo que vibra e se reinventa. É um corpo que se agarra a potência de uma intuição.

> O corpo não é somente esse agregado de membros gesticulando sob nossos olhos; mais profundamente, é a intensidade do gesto anterior, subitamente manifestada na plenitude da voz. É nossa maneira de estar no mundo, nosso modo de existir no tempo e espaço (ZUMTHOR, 2005 p.165)

A docência, o ser/estar professora de duas turmas do quarto ano do Ensino Fundamental, foi muito reveladora sobre as práticas de leitura literária nas escolas. A anemia de repertórios nos docentes, a inexperiência de toda a comunidade escolar sobre esse percurso tão longo que é formar-se leitor, o excesso de disciplina, o zelo com a ordem e as obrigações, muitas vezes aniquilam o espaço que poderia ser reservado para a criação de vínculo e a alegria de habitar a escola.

Penso que nós, docentes, não apostamos o suficiente na potência da palavra e no vigor e na força de nossos corpos. Palavras ao vento, palavras impensadas, discursos emprestados de outras vozes. Palavras desencarnadas. Temos crenças e apostas pedagógicas que talvez sejam menos nossas do que gostaríamos. O discurso fala sobre leitura na escola, mas o corpo, os gestos, o nosso ser/estar docente mostram o oposto. Falta utopia, e o não sonhar engendra a fragilidade de leitura, a anemia de repertório. É preciso que saibamos defender as coisas nas quais realmente acreditamos.

> As coisas que a literatura pode buscar e ensinar são poucas, mas insubstituíveis: a maneira de olhar o próximo e a si próprios, de relacionar atos pessoais e fatos gerais, de atribuir valor a pequenas coisas ou a grandes, de considerar os próprios limites e vícios e os dos outros, de encontrar as proporções da vida e o lugar do amor nela, e sua força e seu ritmo, e o lugar da morte, o modo de pensar ou de não pensar nela; a literatura pode ensinar a dureza, a piedade, a tristeza, a ironia, o humor e muitas outras coisas assim necessárias e difíceis. O resto, que se vá aprender em algum outro lugar, da ciência, da história, da vida como nós todos temos de ir aprender continuamente (CALVINO, 2009, p.21).

A leitura literária vem sendo relegada a um papel secundário, porém coerente com o descrédito das Ciências Humanas. As graduações aligeiradas, a aposta em uma universidade para poucos em detrimento de tantos, são apostas certeiras de um projeto neoliberal no qual não há espaço para o sonho e a utopia. É estarrecedor perceber que ainda hoje as crianças relacionem a leitura a uma ponte para os mais diversos fins pedagógicos e é ainda mais estarrecedor que essas práticas estejam ensinando as crianças a silenciarem e se afastarem diante do objeto livro. Porém, como disse Habermas (1987,

p.114), “quando secam os oásis utópicos, estende-se um deserto de banalidades e perplexidades”.

A escola como o tempo aíon, como coragem, silêncio eloquente e presença, como o espaço para que as crianças e a docência possam tornar habitável a escola e ser escola. A escola como um espaço do singular e do plural democrático e não como mais um mecanismo de controle que ensina às crianças um único modo de ler e viver as palavras. A leitura como uma ponte para a alegria e o afeto e não uma ponte que nos leva sempre aos mesmos lugares.

A leitura vivida e sentida na singularidade do corpo de cada professor e de cada criança: pulsante, ávido, curioso, ativo, inquieto, barulhento, questionador. Merleau-Ponty escreveu que “longe de meu corpo ser para mim apenas um fragmento de espaço, para mim não haveria espaço se eu não tivesse corpo”. A escola acolhendo a todos estes tão singulares corpos leitores para nos lembrar que somos parte de uma comunidade de adultos, crianças e histórias. A leitura como uma experiência de discernimento para ser/estar com os outros e nós leitores, – bailarinos e viajantes – vamos andarilhando até a próxima leitura.

Eu canto o elétrico corpo:

E se o corpo não fizer tudo quanto a alma?

E se o corpo não é a alma, o que é a alma?

Walt Withmann

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola**. Dicionário de Filosofia**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BALTSCHEIDT, Martin. **O ouro do coelho**. Valinhos, SP: Roda e Cia, 2015.

BÁRCENA, Fernando. **El delírio de las palavras**. Barcelona: Herder, 2004.

_____. **Entre pedagogia y literatura**. Buenos Aires: Miño y Dávila. Ebook Kindle.

_____. **Poética de la espera**. Una filosofía íntima (con fragmentos de Proust y Pizarnik), 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Fernando_Barcena2/publication/318599387_En_busca_de_una_educacion_perdida/links/5a0082850f7e9b62a14fd458/En-busca-de-una-educacion-perdida.pdf . Acessado em: 02 de fevereiro de 2019.

_____. **Una pedagogía de la presencia**. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. Teoría de la educación**.** Revista interuniversitaria, 24(2), 2012, pp. 25-57.

_____. LARROSA, Jorge, MÉLICH, Joan-Carles. Pensar la educación desde la experiencia. Revista Portuguesa de Pedagogía, 40-1,2006, p. 233-259.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: _____. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011. p. 114-119. (Obras escolhidas; 1).

_____. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo. Editora Brasiliense, 2012.

_____. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. **O menino que vendia palavras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

CALVINO, Ítalo. **As Cidades Invisíveis**. Lisboa: Teorema, 2002

_____. **O miolo do leão**. Assunto encerrado: discursos sobre literatura e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CAMUS, Albert. **O Estrangeiro**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Nova edição, estabelecida e apresentada por Luce Giard. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COSTA, Marisa Vorraber. Entrevista realizada por Francisco Eboli com RAMOS DO Ó, Jorge e com COSTA, Marisa Vorraber. **Desafios à escola contemporânea: um diálogo**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 109-116, jul./dez. 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio: Dicionário da Língua Portuguesa.** Curitiba: Editora Positivo, 2008.

GARCÈS, Marina. **Filosofía inacabada.** Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2015.

_____. **Fora de Clase**. Barcelona: Galáxia Gutenberg, 2016.

_____. Maurice Merleau-Ponty leído por Marina Garcés en el curso “Biblioteca abierta”. In: **Bibiloteca abierta**. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUnM6I4hJ20> Acesso em 9 de jan de 2017.

GIRARDELLO, Gilka.. Horizontes da Autoria Infantil: as narrativas das crianças na educação e na cultura. **Boitatá**, v. jul-dez 20, p. 14-27, 2015.

HABERMAS, Jurgen. A nova intransparência: a crise do estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. **Novos estudos CEBRAP**, São

Paulo: Centro Brasileiro de Anáçise e Planejamento, n.18, p.103-114, set. 1987.

JABLONKA, Ivan. **Laetitia o el fin de los hombres.** Barcelona: Editorial Anagrama, 2017.]

KOHAN, Walter Omar. **A infância da educação: o conceito devir-criança**. In: _____ (Org.). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.51-68.

_____. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Visões de filosofia: infância. **ALEA**, Rio de Janeiro, vol. 17/2, p. 216-226, jul-dez 2015.

_____. e LARROSA, Jorge. Apresentação da coleção. In: LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KOVADLOFF, Santiago. **O silêncio primordial.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

LARROSA, Jorge. (2002). **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, 19, 20-28.

_____. **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação.** Estudos Foucaultianos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994, p. 35-86.

LISPECTOR, Clarice. **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MÃE, Valter Hugo. **A Desumanização**. São PAULO: Biblioteca Azul, 2017.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora.** O viajante, a torre e a traça. São Paulo: Edições SESC, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo; Editora WMF Martin Fontes, 2011.

MOUAWAD, Wadji. **Incêndios.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2013.

NANCY, Jean-Luc. **Demanda. Literatura e filosofia**. Florianópolis: Ed. UFSC; Chapecó: Argos, 2016.

_____. **La imagen: Mímesis & Méthexis.** Universidad Complutense, Madrid, Escritura e imagen, Vol. 2, p. 7-22, 2006.

NARODOWSKI, Mariano. **Infancia e Poder**. A conformação da pedagogia moderna.

PALEY, Vivian Gussin. **El niño que queria ser un helicóptero**. El empleo de la narración de historias em aula. Buenos Aires: Amorrortu, 2016.

PENNAC, Daniel. **Mal de escuela.** Barcelona: Anagrama, 2012., Ebook Kindle.

PIGLIA, Ricardo. **Anos de Formação**. Os diários de Emílio Renzi: Ricardo Piglia. São Paulo: Todavia, 2017.

_____. **El último lector.** São Paulo: Editora Schwarcz Ltda, 2006. Ebook kindle.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** - cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RICO, Santiago Alba. **Leer con niños.** Barcelona: Penguin Random House, 2015. Ebook kindle.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Docência e formação cultural**. v. 2, p. 13-54. In: BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. BAPTISTA, M. C.; NEVES, V. F. A. (Org.); NUNES, M. F. R. (Org.) ; BARRETO, A. S. (Org.); CORSINO, P. (Org.); COELHO, Rita de Cássia Freitas (Org.). Leitura e escrita na Educação Infantil (10 volumes). 1. ed. Brasilia: MEC/SEB, 2016. 10 v.

_____. Prólogo. In: BERLE, Simone. **Infância como caminho de pesquisa:** o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professores e professoras. Rio de Janeiro: NEFI, 2018, p. 15-19. (Coleção Teses e Dissertações).

ROJO, Alberto Sanchez. **Educación y derecho a la privacidad en la sociedad del conocimiento**. Madrid, Universidad Complutense de Madrid (tese doutoral). Disponível em: https://eprints.ucm.es/36514/

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRES, Michel. **Filosofia mestiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SKLIAR, Carlos. **Conversar e conviver com os desconhecidos**. In:Políticas Públicas, Movimentos Sociais Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. FONTOURA, H.(org.) Rio de Janeiro, 2011.

_____. LARROSA, Jorge. **Entre pedagogia y literatura**. Buenos Aires: Miño y Davila, 2013.

_____. **La infancia, la niñez, las interrupciones.** Childhood & Philosophy, vol. 8, núm. 15, p. 67-81. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Maracanã, Brasil, 2012. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051606004

TRINDADE, Talula Montiel, RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Corpos leitores: infância e escola**. Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez. 2018, pp. 595-607

UNAMUNO, Miguel. **Del sentimiento trágico de la vida.** (Ebook kindle).

WILLIAMS, John. **Stoner**. Rio de Janeiro: Rádio Londres, 2015.

WOOLF, Virginia. **Mrs. Dalloway**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

ZIRALDO. **Flicts**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

ZUMTHOR, Paul. (1997). **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria LúciaDiniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Ucitec.

_____. **Escritura e nomadismo**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

_____. **Performance, Recepção e Leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo; Cosac Naify, 2007.