

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA: ESTUDOS DE MEDIAÇÃO EM LEITURA

Jéssica Taiara Kottwitz

**A MEDIAÇÃO EM LEITURA E A AMPLIAÇÃO DOS SENTIDOS NA EXPERIÊNCIA
DA ESCUTA**

Santa Cruz do Sul

2020

Jéssica Taiara Kottwitz

**A MEDIAÇÃO EM LEITURA E A AMPLIAÇÃO DOS SENTIDOS NA EXPERIÊNCIA
DA ESCUTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Leitura: Estudos Linguísticos, Literários e Midiáticos, Linha de Pesquisa em Estudos de Mediação em Leitura, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ângela Cogo Fronckowiak

Santa Cruz do Sul

2020

Jéssica Taiara Kottwitz

**A MEDIAÇÃO EM LEITURA E A AMPLIAÇÃO DOS SENTIDOS NA EXPERIÊNCIA
DA ESCUTA**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Leitura: Estudos Linguísticos, Literários e Midiáticos, Linha de Pesquisa em Estudos de Mediação em Leitura, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Dr.^a Ângela Cogo Fronckowiak
Professora Orientadora – UNISC

Dr.^a Rosane Maria Cardoso
Professora Examinadora – UNISC

Dr.^a Sandra Regina Simonis Richter
Professora Examinadora – UNISC

Dr.^a Vera Teixeira de Aguiar
Professora Examinadora – PUCRS

Santa Cruz do Sul

2020

Dedicado aos meus afilhados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Ângela, que me acompanhou desde a graduação. A ela meu reconhecimento e minha gratidão! Também agradeço à Márcia e à Alice pela receptividade e pelo acolhimento que tiveram comigo.

Agradeço a todas as crianças do 1º ano, inicialmente 25, depois 24, que estiveram comigo nas manhãs de segunda-feira.

Também sou grata às turmas de 5º ano, do Turno, pela convivência e pela amizade.

Um agradecimento especial à Escola EDUCAR-SE, pelas oportunidades de trabalhar e estudar, durante o tempo em que estive na instituição. Também agradeço à Andressa, pela receptividade nas manhãs de segunda-feira.

Aos professores docentes do PPGL da UNISC e à CAPES, pela oportunidade de estudar, assim como à banca que participou como avaliadora do trabalho.

Aos meus amigos, em especial, à Bruna e à Luana, pela amizade, desde 2011.

A minha família, que entendeu minha escolha e minhas ausências, minhas partidas e minhas chegadas: minhas várias infâncias foram vividas ao lado de vocês!

Ao meu primo, pela parceria nos estudos!

Aos meus pais, ao meu irmão, por me acolherem sempre, quando eu precisei!

"Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?"

"Isso depende bastante de onde você quer chegar", disse o Gato.

"O lugar não me importa muito...", disse Alice.

"Então não importa que caminho você vai tomar", disse o Gato.

"...desde que eu chegue a algum lugar", acrescentou Alice em forma de explicação."

Lewis Carroll, 2011, p. 86.

RESUMO

A presente escrita teve como objetivo primeiro tecer uma reflexão sobre a convivência com um grupo de crianças, de 1º ano do Ensino Fundamental, no espaço da biblioteca de uma escola de Santa Cruz do Sul. Para isso, o estudo, pautado em uma pesquisa fenomenológica, baseada nos trabalhos de Gaston Bachelard, teve como método a descrição dos encontros que aconteciam semanalmente para a retirada de livros e leitura na biblioteca escolar. Após a descrição dessa vivência, a reflexão dos fatos e a escrita dissertativa, foi possível perceber alguns tópicos relevantes sobre o interesse das crianças em compartilharem conosco suas descobertas, principalmente aquelas relacionadas à literatura. Juntos, conhecemos, pensamos e escutamos poemas e narrativas, intensificando a experiência de ler o mundo nas palavras e nas ilustrações dos livros e das fichas poéticas. Também foi pertinente a esse estudo a ampliação dos sentidos referentes aos conceitos de alfabetização, experiência, espaço, leitura e literatura. Os resultados do trabalho vêm ao encontro de um olhar sensível para aqueles que, chegando ao Ensino Fundamental, ou mesmo a um espaço diferente, estão familiarizando-se com os princípios alfabéticos da língua escrita e, antes mesmo de se alfabetizarem nesse contexto, vivem a encantadora possibilidade de inventarem suas histórias, como melhor lhes convém. A alfabetização, por isso, é um processo que ocorre ao longo da vida, em diferentes situações, assim como ler e escrever, assim como o letramento, tudo pode ser, se não é, experiência. Pensar sobre esse assunto proporcionou uma viagem pela leitura e pela escrita, que apresenta a importância de adultos e crianças compartilharem suas existências aprendendo juntos a importância da conexão para que a memória seja ou se torne uma lembrança feliz.

PALAVRAS-CHAVE: Convivência poética. Experiência de escuta. Infância, biblioteca e literatura. Mediação em leitura.

RESUMEN

Este escrito ha tenido como objetivo primero tejer una reflexión sobre la convivencia con un grupo de niños, de 1º año de primaria, en el espacio de la biblioteca de una escuela de Santa Cruz do Sul. Para ello, el estudio, pautado en una investigación fenomenológica, basada en las obras de Gaston Bachelard, tuvo como método la descripción de las reuniones que tuvieron lugar semanalmente para la retirada de libros y la lectura en la biblioteca de la escuela. Después de describir esta experiencia, el reflejo de los hechos y la redacción de la tesis, fue posible percibir algunos temas relevantes sobre el interés de los niños en compartir sus hallazgos con nosotros, especialmente los relacionados con la literatura. Juntos, sabemos, pensamos y escuchamos poemas y narrativas, intensificando la experiencia de leer el mundo en las palabras e ilustraciones de libros y registros poéticos. La expansión de significados relacionados con los conceptos de alfabetización, experiencia, espacio, lectura y literatura también ha sido pertinente para este estudio. Los resultados de la obra provienen de una mirada sensible a aquellos que, llegando a la escuela primaria, o incluso a un espacio diferente, están familiarizándose con los principios alfabéticos del lenguaje escrito e, incluso antes de que sean alfabetizados en este contexto, viven la encantadora posibilidad de inventar sus historias, como mejor les convenga. La alfabetización, por lo tanto, es un proceso que ocurre a lo largo de la vida, en diferentes situaciones, así como la lectura y la escritura, así como la alfabetización, todo puede ser, si no lo es, experiencia. Pensar en este tema proporcionó un viaje a través de la lectura y la escritura, que presenta la importancia de que los adultos y los niños compartan sus existencias aprendiendo juntos la importancia de la conexión para que la memoria sea o se convierta en un recuerdo feliz.

PALABRAS CLAVE: Convivencia poética. Experiencia auditiva. Infancia, biblioteca y literatura. Mediación en lectura.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1: FICHA POÉTICA	46
ILUSTRAÇÃO 2: FICHA POÉTICA	46
ILUSTRAÇÃO 3: FICHA POÉTICA	46
ILUSTRAÇÃO 4: LINGUAGEM VISUAL	54
ILUSTRAÇÃO 5: PAINEL CRIADO PELA TURMA	59
ILUSTRAÇÃO 6: PRODUÇÃO ESCRITA	60
ILUSTRAÇÃO 7: PRODUÇÃO ESCRITA	60
ILUSTRAÇÃO 8: PRODUÇÃO ESCRITA	61
ILUSTRAÇÃO 9: PRODUÇÃO ESCRITA	62
ILUSTRAÇÃO 10: PRODUÇÃO ESCRITA	62
ILUSTRAÇÃO 11: PRODUÇÃO ESCRITA	63
ILUSTRAÇÃO 12: PRODUÇÃO ESCRITA	64

SUMÁRIO

1 ÍTACA: A TECITURA DE PENÉLOPE	10
2 A VIAGEM DE ULISSES	17
3 O LABIRINTO SEM FIM	25
4 ODISSEIA DO PENSAMENTO	35
5 FIM DA TRAVESSIA	67
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICES	
APÊNDICE A – Autorização da escola para a realização da pesquisa	91
APÊNDICE B – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido enviado às famílias	92

1 ÍTACA: A TECITURA DE PENÉLOPE

Na nossa infância, todos nós experimentamos este primeiro idioma, o idioma do caos, todos nós usufruímos do momento divino em que a nossa vida podia ser todas as vidas e o mundo ainda esperava por um destino.
(Mia Couto, 2011, p. 12)

Sobre tecer continuamente o movimento do pensamento, a busca dos valores, os sentimentos que a linguagem não descreve, a química que se apresenta na lógica cotidiana das relações e que pode nos tornar mais humanos na empatia... Sobre idealizar o ato de narrar como a forma de manter na tradição os vínculos do passado e as possibilidades do futuro... Esse é o universo das narrativas e da poesia, universo em que podemos resgatar experiências e exercitar a imaginação, conhecendo o presente, impedindo o esquecimento e a reflexão sobre a vida.

Muito teria a dizer sobre essa vida de estudante em Letras que começou há uns 10 anos atrás, quando eu ingressava na Universidade e participava do grupo de pesquisa *Estudos Poéticos*, agora acompanhado da designação *Educação e Linguagem*. Também, poderia compartilhar da vivência que tive na Escola Educar-se, enquanto funcionária do Turno Integral, agora, Turno Educar-se.

A dissertação que trago escrita se relaciona com um emaranhado de situações, diferentes perspectivas e pontos de vista envolvidos. Não há como voltar ao passado para mudá-lo, mas é possível mostrar que algumas atitudes, palavras ou expressões me encaminham para a essência do fenômeno. O fenômeno aqui é a ação de pensar, entendendo que a mudança está no fato de, metodologicamente, refletirmos sobre as diferenças entre o fazer e, depois, pensar sobre o que foi feito. Entendo que o pensamento, por não ser fixo, coloca-se como obstáculo para uma escrita, assim como mudam nossas ideias e opiniões na medida em que nos dispomos a conhecer.

No trabalho, escrevi sobre uma experiência com alunos em fase de alfabetização da escola Educar-se, que me acompanharam até a biblioteca escolar, junto com a professora e a monitora, com o intuito de, além da retirada de livros, promover momentos de dizer e escutar textos, entre eles, histórias e poesias, contribuindo para

uma prática de letramento literário. Experiência aqui é entendida como vivência, o compartilhamento de um espaço educativo. O espaço, como o pensamos, vem ao encontro das ideias de Gaston Bachelard, que, como especifica Ferreira (2013, p. 67), está em todos os detalhes que podem existir: “existe um espaço onírico em cada imagem, em cada poema, em cada obra poética, perceptível e apreensível pelo sonhador, pelo poeta. Outros espaços podem ser criados pela imaginação”.

Quando pensamos a biblioteca como um espaço de valor, estamos fazendo referência ao que o leitor constrói na solidão e na partilha de leituras com os seus colegas. Demonstro, na essência da linguagem, o quanto a escola é, cada vez mais, uma instituição responsável pelo “cuidar” e pelo “educar”, se é que essas palavras possam significar separadamente a integridade da Educação que vemos nos dias atuais.

Entendo que uma pesquisa fenomenológica de leitura, como a que propus realizar, compreendeu o leitor como criador de sua forma particular de ler. Mas, como as crianças leem? Como acontece essa particularidade na vida de cada ser que vai à escola e se depara com o princípio alfabético e precisa aprendê-lo como forma de se comunicar e habitar esse mundo que é tão velho e tão novo, ao mesmo tempo? Esse é o ponto de partida para entendermos que há vários modos de perceber o mundo, modos particulares de cada infância.

A escrita de minha dissertação, bem como a escolha do vocabulário, não foi, por isso, ocasionada pela objetividade, pelo simples e respeitoso fato de nascer de falas das crianças e sua rigorosa capacidade de escuta sensível acompanhada da inteligível relação com a palavra escrita. Por isso, a importância de ver, além de enxergar, e escutar, além de ouvir, pois ver e escutar envolvem uma atenção mais sensível ao outro, que repercute em uma postura empática do receptor.

Demonstro minha preocupação diante do fenômeno que se apresentou, declarando que minha angústia não estava, em essência, na leitura, na biblioteca, na escola, na universidade. Estava, sim, preocupada com a cultura, com as possibilidades que o humano encontra em um mundo que tem dificuldades em lidar com a empatia

intergeracional, que se exprime entre o “iniciar algo novo no mundo” e “aceitar e habitar o mundo que nos deixaram”, um mundo com muitas histórias, muitos sonhos realizados e não realizados, um mundo que, além de suas belezas, também possui narrativas de luta e superação.

Nas manhãs com a turma, estive encontrando o cotidiano que cerca a alfabetização, que está para além de criar palavras, escrevendo e lendo. O começo da infância que chega em um mundo que está implorando pela preservação de nossos bens naturais, aqueles que, nós, humanos, destruimos em um passado tão tão distante. Devemos ensinar a preservar, conservar, manter? Alfabetizar para quê? Para a democracia... para a vida... Nesse caso, entendo que não há certo nem errado, mas jeitos diferentes de fazer. O fazer que também é ensinamento que se transforma e que, na reflexão, traz a pergunta: comunicar ou agir? A potência da palavra versus a potência da força de vontade. O que é mais importante?

A literatura ajuda, o documentário, a série, a novela, o filme, a evolução dos suportes de leitura, a própria conexão. A linguagem tem seu vigor, não seu rigor. O rigor de fazer o que se diz que faz nem sempre é eficaz. A história pode ser importante, mas terá sido contada como realmente foi? Conexão aqui pode ser entendida como a linguagem que nem sempre é percebida, mas que interfere na forma como escolhemos fiar cada gesto, cada olhar, cada demonstração de ajuda e de encontro com o outro.

Ah, o tempo... o tempo que o relógio marca, o tempo vertical, o tempo horizontal... “o tempo bachelardiano é o instante descontínuo em ruptura com o tempo horizontal, contínuo e encadeado” (FERREIRA, 2013, p. 193). A vida que foi, a vida que é, as crianças que cresceram e as marcas que deixaram, a vida que surge, o nada: “Mas se a vida é tão curta como dizes por que é que estás me lendo até agora?”, escreveu Mario Quintana. O espelho, espelho meu... Existe alguém mais simplório do que eu? A vida começa em formato de sol, a gente inventa pra se conhecer, tem mais presença na gente o que falta. A parte que falta! Eu já fui embora do lugar onde estava. Mas nada impede que eu volte! A experiência de ir além, passar através e ir até o fim. Eis o poder das palavras... Elas estão em todo lugar!

Você pode adentrar uma escola e já se sentir professor, mesmo não sendo. Ou você pode já ser professor e sentir que não é. O pote vazio. Ora deixa ir, ora diz pra ficar, adulto criança. É o abismo entre o ciclo do espiral ou o nó na linha do tempo. Isso é viver com crianças e ser uma delas, porque você precisa ter consciência da criança e do tempo, para o tempo da infância não passar tão depressa. O tempo perguntou pro tempo quanto tempo o tempo tem...

Retomando: este trabalho consiste em uma reflexão sobre uma experiência de conviver realizada com alunos de 1º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2019, envolvendo a escuta e a leitura de textos. Ir ao encontro dessa vivaz infância possibilitou uma reflexão bastante intensa sobre o que considerávamos relevante na pesquisa e que se tornou motivo para revermos o caminho que havíamos tomado.

A ideia de um convívio com crianças, portanto, conduziu minha caminhada à fenomenologia e se relacionou com os aspectos que surgem a partir da descrição dos encontros, já que esse método "nos permite fazer, mesmo com as imagens da tradição, um novo começo" (BACHELARD, 1991, p. 52), começo que partiu da pesquisa com a turma, seguido pelo processo de escrever, primeiro os relatos, depois o texto dissertativo. Quando finalizada a escrita, realizei uma análise acompanhada de uma visão hermenêutica de meu próprio caminho (se assim posso considerá-la), e, então, após a banca, a versão que aqui se encontra, com algumas modificações sugeridas e entendidas como necessárias à compreensão do leitor.

Se avaliar com certo rigor o percurso escolhido, me deparo com o fato de perceber os fenômenos somente depois de concluída a pesquisa e, mesmo na semana que antecedeu a banca, continuava percebendo detalhes interessantes em minha escrita que contribuiriam para a reflexão de conceitos que não haviam sido descritos de forma clara, como por exemplo, os conceitos de alfabetização, de leitura e de literatura, já que, ao longo das semanas, percebemos estar enaltecendo a importância do letramento literário para as crianças.

Falar da experiência educativa a partir da instituição escola, aliando os acontecimentos ao fato de estar inserida na ampla dimensão das infâncias que

circulam o ambiente escolar, no caso mais específico, os 1ºs anos, evidencia que, se antes a nossa presença na turma era considerada pelo gesto/ato de ler, já que é, conhecidamente, na alfabetização, que as crianças adquirem habilidades técnicas para começarem a mergulhar na leitura e na escrita de forma (quase) autônoma, no momento, percebo que este já não era o objetivo maior deste trabalho. Não deixo de designar relevantes as oportunidades de trocas entre estudantes e professores, que ocorrem nas mais variadas situações, na demonstração que se conjuga no aprender ensinando e no ensinar aprendendo. O que quero dizer é que considerar a alfabetização somente (e não menos importante!) como a aquisição da linguagem escrita seria redutor, neste caso.

Aquela expressão grave que veio até minha orientadora em uma manhã confusa: "eu não sou uma alfabetizadora!" demonstra que não podemos e nem vamos saber tudo. Porém, cuidar e educar, mais uma vez juntas, são ações de grande seriedade humana! Essas crianças também foram eu. Eu estava entre elas. Todos estivemos. Penso, nesse ponto, qual seria a prioridade entre o cuidar e o informar corretamente, pois, nem sempre estamos preparados para dizer até onde podemos deixar as crianças irem e/ou até onde nosso conhecimento é tão importante na convivência com elas, quando, através de ações, ensinamos valores.

O escritor Ricardo Azevedo (2001) refletiu sobre a questão da convivência entre crianças e adultos, afirmando que a ideia de existir um universo infantil e um universo adulto separa adultos de crianças, ao invés de aproximá-los. Por isso, para ele, existe um único universo, que é partilhado por todos, pois, apesar de nossas diferenças, somos muito parecidos, somos humanos. A literatura destinada a crianças pode, por isso, ser muito bem apreciada pelos adultos e até tornar-se mais significativa, já que a oportunidade de reler uma obra que nos encantou na infância pode gerar diversas ressonâncias, aproximando-nos da criança que existe em cada um de nós.

Reflico com Larrosa (2014, p. 27) que o saber que deriva da experiência é sempre subjetivo e particular, pois "se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a

mesma experiência". Do mesmo jeito, ela aparece indeterminada: "se a experiência não está do lado do ser, mas do lado do devir, é impossível dizer o que é a experiência" (LARROSA E SKLIAR, 2011, p. 331). Então, o que é a experiência? Uma experiência de pensar.

Do compartilhamento de um hábito, pode surgir "um elo vazio, de anulação, de negação entre si e aquilo que é vivido"¹ (CONTRERAS E LARA, 2010, p. 38), como também, "às vezes, será a novidade do que acontece que provoca o sentido da experiência, mas, às vezes, será a atribuição de um novo significado ao que foi vivido, o que o tornará uma experiência"² (CONTRERAS E LARA, 2010, p. 25). No caso, participei de ambas as situações, pois, o convívio ocasionado pelos encontros possibilitou enxergar outras situações educativas que não àquelas que pretendia gerar, fazendo-me, por ora, negar o que propunha e, em outras oportunidades, ignorar situações cotidianas que poderiam ter me levado para outros caminhos inesperados.

Dividi a escrita em cinco capítulos. Após a introdução, no segundo, trouxe uma reflexão sobre o tempo, ora pensando os instantes, ora pensando a duração, as viagens, inseguranças, obstáculos, baseando nossas argumentações principalmente em conceitos do filósofo francês Gaston Bachelard (1988a; 1988b; 1989; 2007).

No capítulo seguinte, tratamos sobre a questão que nos levou à pesquisa, trazendo algumas teorias importantes para compor nossa arguição. Refletimos sobre a questão da leitura como uma experiência, no caso, sentida pelos gestos de ver, escutar e dizer. Experiência ocorre como o que nos acontece, na atribuição de sentido ao vivido. Não vivemos sem produzir experiência, a cultura é uma experiência do tempo. Pensamos em experiências na linguagem, na leitura da literatura, na escola (LARROSA, 2014; LARROSA E SKLIAR, 2011; CONTRERAS E LARA, 2010). Já a leitura é entendida como uma ação de colher sentidos, para compreender, para viver. Ler o

¹ "un vínculo vacío, de anulación, de negación entre uno mismo y aquello vivido" (tradução original).

² "en ocasiones será la novedad de lo que acontece lo que provoca el sentido de la experiencia, pero en ocasiones será la atribución de un nuevo sentido a lo vivido lo que hará de ello una experiencia" (tradução original).

mundo, a palavra, para se conhecer, se pensar (PAULINO ET AL., 2001; MANGUEL, 2001; PENNAC, 1995).

No capítulo quatro, descrevemos como aconteceram os encontros com os alunos do 1º ano, demonstrando a nossa intenção de estabelecer um espaço convivial, de tecituras que resultam em conexões de letramento. No capítulo cinco, esboçamos algumas considerações e reflexões sobre o trabalho realizado, concluindo que uma odisseia do pensamento pode ser um percurso de muitos aprendizados.

Eco (1994, p. 33) via duas maneiras de percorrer um bosque: a primeira experimentando um ou mais caminhos e, a segunda, andando para entender o porquê de algumas passagens não serem acessíveis. A escola, instituição na qual somos politicamente inseridos em determinado momento da infância, é um lugar possibilitador da construção de elos entre as pessoas, de diversas gerações.

Mesmo já tendo me deparado com as rotinas de um 1º ano em situações cotidianas na escola, encontrar as crianças na situação de empiria em um formato semelhante ao do ateliê, na biblioteca escolar, para ler e brincar, narrar e dizer poemas, não desconsiderou que elas são ativas e brincantes. Para Machado (2012, p. 31), “a convivência com outras pessoas, tão iguais e tão diferentes, nos primeiros anos da escola, se experimenta também por meio da linguagem ficcional e poética”. Na noção de correspondência que julgamos existir entre espaço/tempo, entendemos que nossas memórias são construídas a partir dos instantes que ficam assinalados em nós, instantes singulares: “o tempo de cada ser humano [...] é o tempo que leva a viver na plenitude do instante” (FERREIRA, 2013, p. 193).

2 A VIAGEM DE ULISSES

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
A vida não para

Enquanto o tempo
Acelera e pede pressa
Eu me recuso, faço hora
Vou na valsa
A vida é tão rara
[...]

Esses versos da canção *Paciência*³, interpretada por Lenine, podem anunciar o (re)começo do estudo que segue. Como a letra da música sugere, somos reféns do tempo e regemos nossa existência cotidiana contemplando, agindo ou, mesmo, não percebendo cada instante que se dissipa. Seria a sucessão de instantes que reafirmaria a percepção de um ritmo de progresso contínuo no agora, pois, em palavras do filósofo francês Gaston Bachelard (2007, p. 54), “o sentido e o alcance do futuro estão inscritos no próprio presente”, pois a ideia de continuidade é também uma invenção importante.

Enquanto Ulisses tentava voltar para o seu reino, encontrou várias ilhas. Ilhas bastante distintas, com personalidades variadas. Para Bachelard (2007, p. 68), não há continuidade na propagação da espécie, pois “tomamos os indivíduos como testemunhas da evolução, quando eles são seus atores”. Escolher falar sobre agora é “começar pelo começo (ou seja, por *meu* começo individual), o que vem a dar em recomeçar, em refazer uma estrada completa, como se tantos outros já não a houvessem traçado e percorrido” (VALÉRY, 1999, p. 194). Essa é também uma forma de experiência que a linguagem pode oferecer e que vem ao encontro da possibilidade de inventar um jeito outro de contar a mesma versão de uma história. Histórias que nascem ou que se repetem e que culminam em aprendizados para a vida.

³ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/lenine/47001/>

Como assegurou a filósofa alemã Hannah Arendt (2017, p. 228), sobre a faculdade de narrar, “que toda vida individual entre o nascimento e a morte possa afinal ser narrada como uma estória com começo e fim é a condição pré-política e pré-histórica da história [*history*], a grande estória sem começo nem fim”. Se assim for, estamos compondo o caminho que é sempre singular e é sempre coletivo, pois ambos estão intrinsecamente conectados no tempo: o personagem Floriano, do romance *O tempo e o vento*, de Erico Verissimo, “havia feito várias tentativas frustradas para iniciar o romance. Para ele o mais difícil fora sempre *começar*, escrever o primeiro parágrafo” (2004, p. 458) e, ao narrar outras vidas que não as suas, torna-se a memória de um grupo em determinado tempo.

Conforme Agamben (2018, p. 31), “só podemos ter acesso ao mistério por meio de uma história e, todavia [...] a história é aquilo em que o mistério apagou ou escondeu seus fogos”. Pensar na ideia de continuidade se torna, por isso, demasiado complexo, pois ficamos à espreita de caminhos já traçados, mas que podem nos ensinar muito sobre a arte de viver de artistas, intelectuais, pessoas simples, generosas, gentis.

Se buscamos encontrar em nós o que somos e o que estamos fazendo continuamente, a presença do tempo se torna constante e indispensável para garantir que as incertezas e o improvável futuro também possam nos levar a algum lugar (dentro de nós). Nancy (2014, p. 51) expõe que “não podemos existir sem avançar, sem percorrer, sem atravessar, sem produzir experiência – essa palavra que pretendia dizer ‘ir até o fim, até o limite extremo’”. Esse lugar que ocupamos como simples estrangeiros pela vida, avançando e recuando, sentindo e não sentindo, é o tempo deixando-se acontecer. Paz (1982, p. 69) enalteceu que “nós somos o tempo, e não são os anos, mas nós que passamos. O tempo possui uma direção, um sentido, porque ele nada mais é que nós mesmos”. O sentido, por isso, não pode ser encontrado, ele é ou não é presença.

Conforme Larrosa (2017b), a ciência e a filosofia consideravam a experiência desordeira, pouco clara, ofuscada pela razão e incapaz de apresentar certezas

absolutas. Porém, “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (LARROSA, 2014, p. 27) e ela pode se tornar uma paixão somente quando estivermos dispostos a aceitá-la. Se aprendemos a sentir a vigorosa potência de agir, talvez possamos transformar aquilo que cotidianamente sabemos que não sabemos em história ou, em outras palavras, em um jeito próprio de dizer o que há para dizer. Nesse caso, “não há, nunca houve mistério, porque ele é inteiramente exposto aqui e agora e para sempre” (AGAMBEN, 2018, p. 35).

Os momentos vividos pela experiência alheia podem ser encontrados nas narrativas de um “agricultor sedentário” e/ou de um “mercador dos mares”, como Benjamin observou:

[...] se a arte de narrar teve nos camponeses e nos homens do mar os seus velhos mestres, é na oficina que vai ter a sua alta escola. Nela se juntam a notícia trazida de longe pelo viandante e o conhecimento do passado transmitido ao sedentário. (BENJAMIN, 1992, p. 29)

O narrador de Benjamin, por isso, narra porque ficou ou porque foi. Ambas as formas de experiência nos são relevantes na medida em que adentramos as inúmeras possibilidades de habitarmos o mundo. O conceito de infância, considerado como condição de existir, é uma narrativa que traz consigo as marcas de um viajante que, buscando encontrar um caminho, percebe o presente como o lugar de um saber que só existe hoje, que se alterna entre a memória do passado (ontem) e as futuras perspectivas (amanhã). Desse modo, assim como a infância, viver o presente está condicionado ao devir, a um vir a ser atemporal.

Walter Kohan (2011, p. 239) defende que a infância “é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda. [...] É aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema”. Relaciona-se a essa forma de infância o tempo aiônico, da intensidade: “todas as infâncias são as mesmas: infância do homem, infância do mundo, infância do fogo, vidas que não decorrem sobre o fio de uma história” (BACHELARD, 1988b, p. 185), a história sem fim.

A cultura da qual fazemos parte desde que passamos a existir na terra, a terra, que simboliza a mãe por sempre acolher⁴, é permeada pela experiência da existência, a experiência de quem já viveu e a experiência daqueles que ainda a vivem, como nós: “toda cultura é uma certa experiência do tempo” (AGAMBEN, 2005, p. 111). A experiência, nesse caso, ocupando um espaço particular em cada pessoa, constitui quem nós somos, tanto individual, como coletivamente. Como Guimarães Rosa (2006, p. 608) anunciou: “Existe é homem humano. Travessia”.

Possibilitar um começo é estar diante de uma infância, de um ritmo, de uma chama que é intensidade. Por isso, os começos são sempre puros: “começar e mudar estão longe de se corresponder. Pode-se claramente ensinar um começo; não se pode mais que sugerir uma mudança” (BACHELARD, 1988a, p. 46). Recomeçar tem a ver com a mudança que vem, pois não há nada que possa ser feito agora: “todo começo efetivo é um segundo momento” (BACHELARD, 1988a, p. 108). A duração se afirma, então, diante da heterogeneidade do vivido, quando, conhecendo bem o tempo, podemos ativar “o ritmo da criação e da destruição, da obra e do repouso” (BACHELARD, 1988a, p. 17). Sendo assim, a infância corresponde também a oposição dos ritmos a que nos sujeitamos, pois a noção de durabilidade depende da alteridade para se firmar.

Em meio às solidárias continuidades e às rupturas do tempo, “a infância é fonte de nossos ritmos. É na infância que os ritmos são criadores e formadores” (BACHELARD, 1988a, p. 134). Compreender o ritmo que anuncio e encadeá-lo ao grande ritmo do mundo é um começo que vem cercado de acontecimentos. Ao nascer, a escuta das primeiras vozes, a primeira visão do mundo, as primeiras falas, as primeiras canções: “a vida, em seus sucessos, é feita com tempos bem ordenados; é feita, verticalmente, de instantes superpostos ricamente orquestrados” (BACHELARD, 1988a, p. 126).

Desta forma, podemos constantemente viver infâncias, aprendendo a nos reinventarmos e a ocupar um lugar na grande orquestra do mundo. As vozes que soam e ressoam pelos lugares que passamos são ecos. A linguagem que se mostra é a

⁴ Conceito colhido de Ferreira (2013, p. 195), referenciado ao final do trabalho.

vigência da vida que acontece. Para Merleau-Ponty (1991, p. 43), “o sentido é o movimento total da palavra, e é por isso que nosso pensamento demora-se na linguagem”, vive na linguagem.

Conceber o dom da linguagem exclusivamente como artifício de criação intervém na possível (trans)formação da alma e do espírito, pois, mesmo servindo ao conhecido, a linguagem não é subordinada a ele, é “apenas o excesso daquilo que vivemos sobre o que já foi dito” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 88). Mesmo em silêncio, nosso pensamento é invadido pelas palavras.

Os silêncios pertencem ao mundo do porvir e, se o não dito compõem o fio que tecemos entre as palavras, ele não simboliza somente um espaço em branco, mas proporciona o ritmo de que precisamos para respirar e potencializar o pensamento. Trata-se de “considerar a palavra antes de ser pronunciada, o fundo de silêncio que não cessa de rodeá-la, sem o qual ela nada diria, ou ainda pôr a nu os fios de silêncio que nela se entremeiam” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 47).

A ocupação de determinados espaços pode gerar a restrição da voz, a predominância do silêncio, ao contrário de outros, que permitem o aumento da produção vocal. A pedagoga da voz Francesca Della Monica (2017, p. 101) argumenta que ver e sentir o espaço são ações com significados distintos, já que o olho limita o corpo à percepção. Para a estudiosa, há diferença entre um espaço visível e possível, já que o primeiro visa aproximar a palavra de seu interlocutor. O espaço possível se relaciona à reação do corpo ao espaço que ele ocupa. Conforme distinção de Monica, há, também, o espaço relacional, em que ocorrem várias interlocuções, baseadas nas possibilidades comunicativas que acontecem nesse espaço físico; o espaço lógico-projetivo, ou poiético, voltado à construção do discurso; e o espaço da história e do mito, que permanece no âmbito da cotidianidade. A autora resgata, ainda, o termo de Murray Schafer, paisagem vocal (*Soundscape*)⁵, que se relaciona com o nosso próprio

⁵ Os trabalhos de Schafer (2011) e Lino (2008) abordam o tema das paisagens sonoras. Os estudos podem ser encontrados em: SCHAEFFER, Murray R. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente – a paisagem sonora*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011; e LINO, Dulcimarta Lemos. *Barulhar: a escuta sensível da música*

espaço de perceber o mundo e o tempo. Seria dentro desse espaço que se encontrariam todos os outros citados anteriormente.

Como seres vivos que produzem linguagem, estamos também rodeados de sons, a paisagem vocal varia dependendo das circunstâncias e dos espaços/tempos em que estivermos inseridos. Agamben (2006, p. 13) explicita que a potência é o que possuímos e, ao mesmo tempo, também é o que nos falta. A capacidade de não ser e poder ser e “a sua passividade consiste, na verdade, em uma conservação e em um aperfeiçoamento de si [...]” (AGAMBEN, 2006, p. 27).

É justamente a singularidade que nos opõe e também nos aproxima. Para Valéry (1999, p. 181, grifo do autor), é sempre mais importante “*a ação que faz do que a coisa feita*”. Por esse motivo, acredita que as obras do espírito são mais grandiosas que aquelas que podemos mostrar ou produzir. As obras do espírito, quando realizadas, nunca expõem toda a sua grandeza, há sempre algo por fazer, há sempre algo por dizer.

Então, se considerarmos a indiferença entre criar e ouvir/ler, Gaston Bachelard (2007) enaltece, em seus estudos, o instante poético, instante que evidencia esse poder de criação, que se opõem ao tempo horizontal, da duração. O instante poético surge como uma possibilidade, também percebida por Octavio Paz:

O poético não é algo dado, que se acha no homem desde o nascimento, mas algo que o homem faz e que reciprocamente faz o homem. O poético é uma possibilidade, [...] uma possibilidade que nós mesmos criamos em nós. (PAZ, 1982, p. 203)

O poético depende da sensibilidade de cada leitor: “na linguagem literária, esse conjunto de significante e significado torna-se *significante* (constitui o plano da expressão) de outro significado, o poético” (D’Onofrio, 1995, p. 10, grifo do autor). Ao pensarmos sobre a disponibilidade do espírito ao conhecer estando no mundo, os estudos estão ancorados em uma fenomenotécnica, ou seja, no reconhecimento de que não há fenômenos “a observar” visto que a observação é sempre daquele que a

realiza a partir de si. Não é possível, na perspectiva de Bachelard, estabelecer distinção entre sujeito e objeto, pois, na liberdade de explorar algo podemos estar conhecendo mais de nós mesmos. Essa percepção dos fatos é levada em conta nesta pesquisa, pois experimentamos conviver em um lugar determinado, comprovando que a experiência “é sempre um ir além de si, um romper os muros temporais, para ser outro” (PAZ, 1982, p. 30), que se conhece ao pensar.

Ao aprofundar seus estudos sobre a poética, Bachelard desenvolveu outros conceitos importantes a esse trabalho. A imaginação criadora, despertada pela imagem poética, pode suscitar no leitor/ouvinte/espectador inúmeros devaneios. O devaneio na ótica bachelardiana é explicado por Ferreira como

o produto do cogito de um sonhador e tem como ponto de partida alguma coisa do presente ou do passado. Nasce na solidão, na paz, na tranquilidade de uma alma feliz e sonhadora. Nesse repouso de suprema felicidade e bem-estar, o ser devaneante transpõe todos os limites ocasionados pela estática percepção. (FERREIRA, 2013, p. 57)

A imagem poética não é, no caso, algo que possa ser captado pela percepção, já que “existe antes do pensamento. Ela dá origem à linguagem” (BARBOSA, 1996, p. 47). Trata-se, dessa forma, de um valor, que não permanece estático, mas se movimenta na medida em que os devaneios “alargam a nossa vida dando-nos confiança no universo” (BACHELARD, 1988b, p. 8).

Essas imagens que resultam da manifestação dos devaneios, segundo estudou a comentadora de Bachelard, Elyana Barbosa (1996, p. 28), são formadas a partir de experiências do sonho e da vida e podem ser uma abertura para perceber. As duas vias de acesso ao mundo, de acordo com Gaston Bachelard, são a da imaginação e da razão e ambas avançam juntas. A imaginação não pode ser guiada somente pelo o que Bachelard chama de vício da ocularidade, que é, para ele, “uma atitude que tem predominado na civilização ocidental e que, exaltando o olhar, reduz o conhecimento à visão” (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 68).

A imaginação é, nesse caso, a essência do espírito humano e, na obra bachelardiana, ela é estudada através da criação literária. Gaston Bachelard concebe o leitor como criador participante, bastando que tente se comunicar com a consciência

criante do poeta, gerando o que Barbosa (1996, p. 34, grifo da autora) entende como a impossibilidade de “falar da diferença entre *criar* e *experimental* a imagem poética” como atividade dirigida, originária da vontade de imaginar:

Na nossa infância, o devaneio nos dava a liberdade. E é notável que o domínio mais favorável para receber a consciência da liberdade seja precisamente o devaneio. Aprender essa liberdade quando ela intervém num devaneio de criança só é um paradoxo quando nos esquecemos de que ainda pensamos na liberdade tal como sonhávamos quando éramos crianças. Que outra liberdade psicológica possuímos, afora a liberdade de sonhar? Psicologicamente falando, é no devaneio que somos seres livres. (BACHELARD, 1988b, p. 95)

Mas, para onde estamos caminhando? A literatura e a arte complementam as formas pelas quais podemos enxergar a realidade, não representam a caverna, mas a libertação consciente que leva aos valores que preservamos. Barthes (1978, p. 90) chegou a afirmar que a literatura “é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real”. A realidade, tal qual a percebemos, recebe as interferências da arte, assim como a arte, através da verossimilhança, pode ser idêntica à realidade. Constituem, juntas, um mundo partilhado pelas experiências humanas.

3 O LABIRINTO SEM FIM

Quando o filósofo francês Gaston Bachelard (1988b, p. 26) questiona: “não será o paraíso uma imensa biblioteca?”, podemos pensar nesse espaço como uma forma de arquitetura da mente, já que nossas memórias também são tecidas a partir das relações que vamos construindo ao longo da vida. Em comparação aos espaços físicos, há uma tendência de reservar a lugares a importante incumbência de memorar a literatura e os demais documentos que comprovam os esforços do homem na conquista da ciência e da arte. Para tanto, espaços físicos e virtuais podem se tornar centros de referência em cidades, comunidades e escolas. Mesmo quando a vigência da tecnologia encaminha a nossa geração para outros suportes, com funções mais abrangentes em termos de dinamicidade, o espaço das redes, a biblioteca pode manter sua função. Porém, Carvalho observa que

A missão tradicional da escola e das bibliotecas escolares e públicas de formar leitores e incentivar a leitura literária vem sendo repensada no contexto da terceira revolução tecnológica, já que, sobretudo, as gerações mais novas, que nasceram dentro da lógica hipertextual que orienta a sociedade da informação, chegam à escola com expectativas diferenciadas do que seja ler e escrever, calcadas no uso precoce das tecnologias de informação e comunicação. (CARVALHO, 2012, p. 70)

O espaço da biblioteca, portanto, está sendo considerado nessa dissertação como um lugar não só de passagem, mas de acolhimento. Escolhemos entender esse espaço como uma relíquia que o tempo nos deixou, relíquia, entretanto, que não significa imobilidade. Não há, nessa perspectiva, nenhuma chance de a biblioteca vir a abandonar sua continuidade no tempo, ela está envolta, atualmente, no que conhecemos como sendo uma das tecnologias inventadas pelo ser humano.

Eco (2003) descreve que “inventamos bibliotecas porque sabemos que não possuímos poderes divinos, mas tentamos ao máximo imitá-los” (ECO, 2003). Sem essas memórias, nossa capacidade de recordar seria minimizada e o resgate do passado seria basicamente extinto. Os primeiros textos dos quais temos registros integraram as tradições orais e só existem até hoje ou porque perduraram na oralidade, ou porque alguém registrou-os por escrito.

A ideia de uma biblioteca hexagonal interminável proposta por Borges⁶ nos leva a devanear sobre o que Bachelard (1989, p. 19) descreve como “as imagens do *espaço feliz*”. O pensamento do filósofo vem ao encontro dos valores que depositamos ao que nos é familiar, portanto, vivido, habitado pelas suas possibilidades de ser e de acolher. A imagem é representada por um valor e, assim como as imagens da casa, pode vir a ser a virtuosa possibilidade de encontro com o outro que somos.

Diante de tal posicionamento, que evidencia também um olhar para as questões atuais que circulam em diversos campos de atuação, compreendemos que pensar espaços e tempos para o ambiente escolar pode ser uma forma outra de proporcionar aprendizagens significativas para os estudantes. Por esse motivo e por termos alicerçado nossas vivências acadêmicas em projetos que incluíam a atuação em escolas e bibliotecas, como já comentamos anteriormente, buscamos ampliar nosso estudo sobre esse tema, aproximando-o de estudantes de um 1º ano do Ensino Fundamental.

O tema do letramento nos encaminha a pensar sobre as políticas públicas que envolvem a manutenção das bibliotecas escolares e das bibliotecas públicas. Sem entrar em detalhes, o Programa Nacional do Livro e Leitura – PNLL, instituído pelo Ministério da Cultura e Ministério da Educação do Brasil, em 2006, trouxe em suas diretrizes a formação de leitores “como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável” (PNLL, 2014, p. 2). Junto com o PNLL foi sancionada a PNLE - Política Nacional de Leitura e Escrita, lei aprovada em 2018, que objetiva instituir políticas públicas para o livro e a leitura, designando a prática como um direito, conforme artigo segundo das diretrizes do documento que fundamentam o projeto (PNLE, 2018).

O PNLL (2014, p. 3) foi orientado por quatro eixos que incluem o acesso democrático aos livros, a formação de mediadores que incentivem e valorizem a leitura e o desenvolvimento da economia nacional voltada para a produção intelectual. Além

⁶ BORGES, Jorge Luis. A biblioteca de Babel. In: *Ficções*. 2. ed. Tradução de Carlos Nejar. Porto Alegre: Globo, 1976.

desse programa, outros já haviam sido oferecidos, com objetivos semelhantes. A leitura, percebida como direito, evidencia o quanto o código alfabético é a referência da cultura letrada e, se não prepararmos as novas gerações para exercer esse direito, poderemos continuar existindo em linguagem? O motivo da criação do projeto é fundamentado na ideia de uma carência na mediação de livros e leituras, que se restringe a pequenos grupos sociais. Nosso intuito, porém, não é medir tais afirmações, mas, a partir delas, refletir sobre a relevância de existirem esses projetos.

Quando percebemos a leitura em um sentido estrito, podemos encontrar em Paulino et al. (2001, p. 12) o ato de ler concentrado em três instâncias, a partir do sentido etimológico da palavra originada do latim *legere*. A primeira instância compreende o estágio de alfabetização, em que se traduz contar e enumerar as letras como forma de ler. A segunda forma de entender a leitura seria a ideia de colher um sentido, que já existiria no texto. A terceira, e mais relevante, é a tradução de ler como roubar um sentido, ação que ultrapassa a compreensão e/ou comunicação, aproximando-se de uma experiência com a língua que busca sentidos diversos.

Martins já estabeleceu uma possível divisão para as concepções de leitura, quando escreveu, em 1982, a primeira edição de *O que é leitura*. Nesse livro, a autora caracteriza a leitura como a decodificação de signos linguísticos e como um processo de compreensão abrangente, envolvendo componentes “sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos” (MARTINS, 1988, p. 31), estando, ambas as formas unidas, para garantir que o leitor possa atribuir sentidos a esse processo, que, além de técnica, envolve princípios alfabéticos e sensibilidade na distinção sonora.

Se entendermos que a alfabetização ocorre somente nos primeiros anos escolares, estaremos desconsiderando o aprofundamento com as significações que emergem do cotidiano e que fazem parte da cultura de determinado tempo. Mesmo que alfabetização e letramento sejam ações próximas e, ao mesmo tempo, distintas, a alfabetização será o encontro com a materialidade da palavra, o traço, o seu

significado, e o letramento, a junção, por vezes metafórica, de um conjunto de palavras, objetivando, ou não, alcançar um determinado público.

Partindo dos estudos que levam em conta aspectos referentes à leitura e ao letramento, como Bordini e Aguiar (1993), Kleiman (1995), Silva (1996; 1998; 2005), Soares (2000; 2004; 2011) e Zilberman (1982; 1990), refletimos sobre os significados envolvidos nesses termos. Magda Soares (2004) demonstra, em artigo, as implicações presentes na diferença entre os termos alfabetização e letramento. Na perspectiva de Soares, aconteceu, ao longo dos anos a “perda de especificidade do processo de alfabetização”, ocasionando discussões acerca dos métodos e teorias que seriam consideradas como tradicionais. Soares defende que a alfabetização, como um processo de aquisição do sistema de escrita alfabética e ortográfica, não pode ser obscurecida pelo letramento, mas que seria preciso conservar ambos os termos, a fim de que sejam utilizados esses processos de forma simultânea, sem romper com as inúmeras especificidades de cada um.

José Morais também diferencia alfabetização e letramento, dizendo que, “como o termo alfabetização, letramento indica um processo, ao passo que literacia evoca, sobretudo, o estado ou a função que dele resultam” (MORAIS, 2014, p. 13), sendo, por isso, definida como a habilidade automática decorrente dessas ações. Ler, por isso, compreende, também, a nosso ver, além do imprescindível ato de alfabetizar-se, o encontro com a amplitude da imagem que as palavras podem, através do pensamento, fazerem surgir, uma imagem que é movimento à medida que, acessando as diferentes mensagens que podemos receber do mundo, ampliamos o nosso senso de valor e escolhemos o que em nós é capaz de fazer ressoar:

é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. (MANGUEL, 2001, p. 19)

A literatura, então, seria esse contínuo, um aprimoramento dos modos de significar, dentro de limites que podem ser observados na época de produção e

também na própria forma com que o autor conduz seu texto. O modo como o leitor se apropria da produção vem ao encontro de sua forma de pensar o mundo e, reconhecendo-se nesse processo, pensar mais sobre suas atitudes, seu caráter, suas crenças.

Por esse motivo, precisamos considerar o trabalho desenvolvido pela alfabetizadora, na turma que escolhemos para realizar a pesquisa, que se deu concomitantemente aos eventos de letramento que idealizamos realizar, no caso, o letramento literário, percebido por Cosson (2006, p. 30) como um instrumento necessário para conhecer com proficiência o mundo feito linguagem, através da experiência da literatura. Para o autor, a fruição literária depende de um trabalho de letramento, que é responsabilidade das escolas. Por isso, torna-se necessário o cuidado com a escolarização inevitável da literatura, para que esta não perca sua vitalidade.

Filipouski e Zilberman (1982a), baseando-se em teorias de Raul Castagnino⁷ ao estudarem a obra de Verissimo dedicada à infância, defendem a literatura infantil utilizando três acepções: a literatura como jogo, evasão e/ou compromisso. A literatura como jogo estaria destinada a servir ao prazer estético, voltando-se a sua própria beleza interna. Já a segunda comparação, destina-se a uma visão catártica da literatura, recolhida da *Poética*⁸, de Aristóteles. A terceira forma de explicar o fenômeno literário seria por meio do compromisso que a literatura tem em refletir a sociedade. As três formas de entender a literatura infantil são consideradas válidas, pois, como apontam as autoras (1982a, p. 67), “o fenômeno literário participa do processo do conhecimento, transmitindo conceitos sobre a realidade, estimulando a fantasia ou colaborando na evasão (entenda-se: compreensão) dos problemas pessoais e coletivos”. Observamos que as acepções são, na verdade, processos que se dão em um continuum, que, repetindo-se, fortalece a ideia de renovação e permanência da literatura como um todo.

⁷ CASTAGNINO, Raul H. *Que és la literatura?* Buenos Aires: Nova, 1966.

⁸ ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução e notas de Ana Maria Valente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

Viver a experiência do literário sugere ser leitor de si mesmo, aprender a se autoconhecer e a se reconhecer através de uma personagem, de um cenário desconhecido, de uma aventura nunca experimentada antes. Valéry (1999, p. 185) considera a obra um objeto ausente de valor. Para ele, quem dá valor à obra somos nós. Já Compagnon (1999, p. 144) descreve o livro como um apoio para enxergar. A receptividade do leitor para com a obra pode ser atribuída por diferentes motivos, muitos deles carregados de valor sentimental. Em suas pesquisas, Jouve (2013, p. 61) refere que o confronto do leitor consigo mesmo seja uma das maiores dimensões que a leitura pode suscitar, permitindo o aprofundamento sobre si mesmo. Larrosa (2017a, p. 174) crê em uma troca mútua quando o leitor se entrega ao livro e nomeia esse ato como “condição de um duplo devir”. Paz (1982, p. 47) afirma ser o poeta e o leitor “dois momentos de uma mesma realidade” e que, sem um leitor, a obra não existiria por completo.

Como percebemos, estudiosos e teóricos fazem referência à obra literária como objeto de grande valor. Para Moisés, a Literatura é muito mais que diversão, pois “quando é entretenimento, é de uma forma superior, visto que o jogo e a arte jamais se separam” (MOISÉS, 1975, p. 29). Sugere, também, que a arte literária é dotada de uma “séria missão” de desvendar a existência humana. Complementando essa visão, Gustavo Bernardo (2005, p. 15) descreve a literatura como uma realidade para além do discurso usual, o que leva o leitor/ouvinte a descobrir ou criar significados que permeiam a infância em sua concepção de mundo, favorecendo a interlocução entre o real e a imaginação, intensamente presentes e inseparáveis na vida da criança:

a Literatura fornece um tipo único de experiência, porque trabalha com a imaginação, que produz formas de vida *possíveis* e diferente da nossa de todos os dias. E essa experiência colhida no contato com a imaginação criadora do escritor enriquece nossa maneira de ver os problemas cotidianos, porquanto a Literatura, caminhando antes da vida, lhe vai insinuando os caminhos que pode seguir. Desse modo, o homem se aperfeiçoa com a assimilação de experiências ficcionais antecipadoras ou reveladoras de dimensões e situações para além de seu mundo comum. (MOISÉS, 1975, p. 28-29, grifo do autor)

Buscamos, ao tentarmos experienciar com as crianças uma vivência na literatura, sem se desvincular da alfabetização, ampliar as possibilidades de aprendizagem que

podem acontecer nesses encontros. A biblioteca escolar, referência da pesquisa, localiza-se à esquerda da entrada que dá acesso à biblioteca universitária, não restringindo o acesso dos estudantes da escola ao acervo universitário e vice-versa, já que a escola possui níveis de ensino que vão desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Porém, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes são instruídos a conhecerem o acervo da biblioteca escolar, por ele possuir diversas obras dedicadas à literatura⁹ infantil e infantojuvenil.

A biblioteca possui estantes altas, algumas mais baixas com livros em letras maiúsculas, tapete, puffs, exposição de revistas e HQs, mesas para leitura, além de uma bibliotecária que acompanha a retirada dos livros. O sistema adotado pela biblioteca é a Classificação Decimal de Dewey (CDD), que possui uma divisão numérica segmentada e que é organizada pelos sobrenomes dos autores. As estantes possuem cores que pretendem favorecer a classificação do acervo de acordo com as áreas do conhecimento.

A bibliotecária, em seu rigoroso trabalho, cuida dos livros, das crianças e do espaço, um cuidado que nasceu de sua experiência e preocupação com seu ofício. Ela é responsável pelo controle de retiradas, auxílio e organização do acervo da Biblioteca Escolar e, durante minha pesquisa, esteve me ajudando a encontrar exemplares e a pensar sobre a disposição do acervo, sobre as obras e o espaço.

Após termos o assentimento da direção e dos pais dos alunos do 1º ano (APÊNDICES A e B), iniciamos a pesquisa, que ocorreu todas as segundas-feiras, entre 10h e 11h30min da manhã, durante os meses de março a outubro (inclusive) de 2019. Totalizamos 28 encontros, que ocorriam juntamente no momento em que as crianças

⁹ A biblioteca escolar possui um acervo diversificado de obras classificadas como sendo de literatura infantil e literatura infantojuvenil. Diante de uma complexa divisão de alguns livros nessas duas categorias, sendo que a primeira corresponde a textos dedicados às crianças menores e a segunda às crianças maiores e adolescentes, optamos por mencionar ambas sempre que for necessário, já que as crianças tinham a liberdade de retirarem e lerem obras que pertenciam às duas categorias. A questão da faixa etária nem sempre pode ser considerada, pois depende de cada criança, de suas vivências e interesses.

retiravam seus livros no período de ir à biblioteca. Elas eram acompanhadas por mim, pela professora titular da turma e pela monitora.

O nosso caminho metodológico consistiu em, acompanhando e interagindo com as crianças, descrever como foram esses encontros, registrados por fotografias e filmagens. Optei por não seguir uma ordem cronológica dos acontecimentos, estabelecendo considerações teóricas, ao longo dos oito meses dessa viagem e que suscitaram o fio das reflexões que estão tecidas.

O fato de eu ter decidido “pesquisar” com crianças, foi seguido da decisão de que a pesquisa seria encarada como uma forma de vivência que se constituiu na amizade de estar junto. A essência dessa escolha, percebida pelo nosso fazer, vem ao encontro de nossa sensibilização e proteção à infância, partindo do pressuposto de que somos aquilo que rotineiramente vivemos enquanto escola, que aprende e ensina em suas ações. Por esse motivo, estar com as crianças é poder viver a infância delas, tendo o cuidado de não expô-las a determinadas situações. Ao mesmo tempo, não ter compartilhado sempre de uma escuta atenta evidencia o quanto é delicado conviver com 25 crianças e permitir que todas sejam escutadas por mim, por nós.

Em algumas oportunidades, dividimos o grupo a fim de facilitar a conexão que estabelecíamos enquanto turma, ficando, por isso, dividido o horário entre os dois grupos que se formaram, que eram acompanhados por mim e pela monitora, enquanto a professora titular permanecia na sala de aula com a outra parte da turma. Essa divisão foi realizada em alguns encontros, porém, não faremos menção a ela ao longo do trabalho, já que nossa intenção não foi a de tecer comparações entre as crianças, mas a de oportunizar, na proximidade que um encontro com um número menor de pessoas possibilita, uma escuta mais atenta.

Ao longo do texto, será possível encontrar, entre aspas, conversas das crianças, bem como ilustrações, referentes a trabalhos realizados. Porém, tive o cuidado de não expor os nomes nessas produções, pois, ao longo da pesquisa, me deparei

constantemente com a dúvida em relação à ética¹⁰. Como essa forma de pesquisa se revelava na medida em que os encontros aconteciam, pude aprender o quão complexo é estar com crianças e me dispor a pesquisar com elas, já que me apresentei à turma como uma “pesquisadora-participante”, mesmo que já me conhecessem como a “profe da escola”.

A resolução de substituir os nomes originais por nomes fictícios (sem escolha específica), além de remover os registros em que constavam imagens das crianças foi sugerida por mim à banca, que consentiu com a ideia. Tomei essa atitude a fim de preservar as identidades, pois, a partir da posterior reflexão sobre a pesquisa, pude perceber com mais clareza o meu papel no convívio com elas, tornando, em certa medida, desnecessária a presença do material coletado, já que eu havia escolhido, como próximo passo do método, pensar sobre a minha própria atuação, buscando, em mim, as ressonâncias que surgiram. A partir dessa decisão, a dissertação, nesse aspecto específico, tomou novo formato, encontrando refúgio nas palavras para narrar a história de um grupo que ia à biblioteca nas segundas-feiras, pela manhã, para ouvir histórias, ler as primeiras palavras, retirar livros e imaginar.

Afirmo que nem sempre fui capaz de perceber fenomenologicamente as relações que se estabeleciam entre as crianças, a leitura, sua professora e minha presença. Durante minha pesquisa, estive, inclusive, agora vejo, muito próxima de empreender uma hermenêutica da fenomenologia no convívio com as crianças. Esse movimento, próprio de um pensamento que lida confortavelmente com a interpretação de textos escritos, foi amplificado, levando-me a ressignificar a compreensão do percurso das minhas próprias convicções, ao final da trajetória, não avançando, mas voltando para pensar sobre elas. O que eu aprendi com isso? Que podemos aprender com o outro, ou não, que podemos aprender com a literatura, ou

¹⁰ Para entender mais sobre o assunto, recorri ao estudo de Kramer (2002), que demonstra a dificuldade em lidar com questões referentes à ética, principalmente em pesquisas com crianças. Kramer afirma que essas questões, aparentemente simples, permanecem em aberto, já que não é simples desconsiderar o protagonismo do sujeito/criança na pesquisa ao mesmo tempo em que é necessário o cuidado com sua imagem. A pesquisadora não chega a conclusões sobre o assunto, mas, questionando, faz pensar sobre que cuidados e procedimentos podem ser levados em consideração ou evitados.

não, que podemos aprender com a experiência alheia, ou não. Mas que podemos aprender, e muito, com nossa própria maneira de ser, fato que me mostrou que, voltando a mim, eu poderia aprender mais.

4 ODISSEIA DO PENSAMENTO

No dia 11 de março de 2019, era possível ver da janela o “delicado traço cor da luz, [...] enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte” (COLASANTI, 2012, p. 11) e a turma composta por 25 crianças¹¹ alegres e simpáticas vinha da escola. A janela é considerada, por Bachelard, como um símbolo onírico que traz as belezas do exterior para o interior:

Através da janela, o sonhador sonha, medita, indo além da contemplação panorâmica percebendo que o mundo é grande, mas ele pode ser maior na medida em que se afasta do tempo horizontal que corrói a vida, a alma e o seu coração, dissolvendo-o no fluxo do tempo. (FERREIRA, 2013, p. 109)

Nessa primeira visita, percorreram o caminho acompanhadas pela professora e pela monitora e, nos outros encontros, faziam o caminho de ida e volta acompanhadas ora por nós três, ora por mim e pela monitora. Essas viagens eram enriquecidas por conversas, curiosidades e cantigas. Com o intuito de reuni-los para um momento coletivo, a roda se tornou o centro de vida das manhãs, em torno da qual nos aninhávamos para conversar, escutar, sorrir e brincar.

Para a escritora Heloisa Prieto (1999, p. 41), “em plena virada do milênio, quando o professor se senta no meio de um círculo de alunos e narra uma história, na verdade cumpre um desígnio ancestral. [...] Nesse momento ele exerce a arte da memória”. A percepção das rodas como marcas de primitividade são um convite à carícia e estão relacionadas ao aspecto da união, da partilha e da amizade de estar *com*.

as imagens da *redondeza plena* ajudam a nos congregarmos em nós mesmos, a darmos a nós mesmos uma primeira constituição, a afirmar o nosso ser intimamente, pelo interior. Pois, vivido do interior, sem exterioridade, o ser não poderia deixar de ser redondo. (BACHELARD, 1989, p. 237)

A imagem do redondo associado a um valor de acolhimento se apresentou como forma de estar com o grupo, favorecendo a visão e a escuta de uns com os outros. O nascimento da poesia, inclusive, está ligado simbolicamente a essa imagem, quando, de acordo com Paixão (1983, p. 17), era “a oportunidade que o homem tinha

¹¹ Os nomes das crianças foram substituídos durante a escrita a fim de manter o sigilo de suas identidades, decisão que foi pensada e exposta à banca.

de se reunir e reconhecer com outros homens e, dessa maneira, se estabelecer uma comunhão de todos no mesmo ritmo”. Nessa situação, estar presente no momento em que as rodas aconteciam significava escutar a voz que contava. Huizinga percebe que o valor da poesia na sociedade pode perder sua forma para o formato narrativo:

Toda civilização só muito lentamente vai abandonando a forma poética como principal método de expressão das coisas importantes para a vida da comunidade social. A poesia sempre antecede a prosa; para a expressão de coisas solenes ou sagradas, a poesia é o único veículo adequado. (HUIZINGA, 2004, p. 142)

O grupo de pesquisa *Estudos Poéticos* possui vários estudos que trazem a roda poética (não exatamente redonda) e o ateliê como lugar intencional de promover experiências lúdicas, tais como demonstraram Berle (2012), Fronckowiak (2013), Richter (2014, 2016) e Lino (2017). Percebemos um espaço semelhante ao do ateliê, em que podemos nos encontrar para compartilhar, entre adultos e crianças, momentos de convívio.

Os assuntos que circulavam nas rodas eram bastante variados, envolvendo animais, gatos, cachorros, galos, o cãozinho que ganharam de presente. As negociações para ver quem levaria o livro que possuía somente um exemplar disponível no acervo também geravam uma situação de aprendizado, que resultava em gestos bonitos e demonstrativos, lembrados na passagem de uma semana a outra. Há ações adultas que, pelo simples fato de serem ações, não precisam ser ensinadas, as crianças as percebem e aprendem junto, imitando-as. Entre elas, podemos pensar nos usos dos suportes de leitura, na gentileza das “palavrinhas mágicas”, os cumprimentos aos que convivem conosco diariamente, inclusive os erros que cometemos e que nem sempre percebemos, pois nunca deixamos de aprender!

Não foi difícil fazer amizade logo de início com as crianças, pois a espontaneidade é a marca registrada da infância, como mostrou Beatriz¹², quando foi apresentada ao grupo: “ela pode nos ajudar a pegar os livros que estão no alto!”. As orientações à turma continuaram e eles foram instruídos a retirarem 3 exemplares,

¹² Este nome é fictício, assim como os próximos nomes referenciando as crianças da turma, conforme explicitado no capítulo 3, na página 33.

preferencialmente da estante branca. Nessa primeira observação, a turma parecia muito curiosa para procurar livros que visivelmente os atraíam, entre eles, os de flores e animais. Cabe-nos, aqui, uma reflexão sobre os espaços, percebidos por Francesca Della Monica como aberturas da ação vocal:

Um espaço, além daquele físico, inexoravelmente experimentado por nós, é aquele da relação, que é designado e estabelecido no âmbito de uma ação que se colega ao próximo, ao interlocutor e aos interlocutores. Esse espaço relacional pode ser simples ou de extrema complexidade, precisamente em função da quantidade e da qualidade da interlocução. (MONICA, 2017, p. 101)

Malleta (2014), estudiosa da pedagogia, entende que a conquista da liberdade se dá quando, utilizando o nosso poder expressivo, recuperamos a ação vocal que perdemos com o passar do tempo, devido às exceções que perduram em cada lugar. Pensando nossa ação, entendemos gerar repercussões a partir dos usos vocais que entram em jogo nos poemas e narrativas. Os conceitos de repercussão/ressonâncias são importantes para nossa argumentação. Bachelard (1989, p. 7) entende a repercussão como “um verdadeiro despertar da criação poética na alma do leitor”. É, pois, o momento em que somos iluminados pelo ato criador e o tornamos nosso, ou seja, “o poema nos toma por inteiro”. As ressonâncias surgem depois, quando nos manifestamos em linguagem, reinventando quem somos: “a imagem atingiu as profundezas antes de emocionar a superfície. [...] ela é ao mesmo tempo um devir de expressão e um devir do nosso ser. Aqui, a expressão cria o ser” (BACHELARD, 1989, p. 7). Durante nossa convivência, foi possível visualizar momentos em que as crianças, durante a escuta, expressavam gestos que demonstravam repercussão/ressonâncias para com os textos.

Para Monica (2017, p. 104), os espaços fundam gestos vocais e permitem o nascimento de outros que, com o passar dos anos, passam a ocupar um lugar relacionado ao social, restringindo certas formas de expressão em determinados lugares. Wulf (2007) admite que desenvolvemos o sentido do ouvido muito antes de todos os outros e é através dele que atingimos a consciência do espaço:

O sentido do ouvido é o *sentido social*. Nenhuma comunidade social se forma sem que os membros aprendam a se escutar. Crescemos em uma cultura com a ajuda da percepção dos barulhos, das sonoridades, das tonalidades e das

palavras. Esses processos começam antes do nascimento, e se intensificam depois do nascimento e na primeira infância. (WULF, 2007, p. 58)

Depois de eu ter dito uma parlenda à Estela, presente no livro *Parlendas para brincar*¹³, Gustavo se aproximou e gostou dos versos, pedindo “de novo!” e “eu quero esse livro!”. O conceito de dizer (BAJARD, 2001) vem, no caso, acompanhado da apropriação do texto, quando é proferido, ao invés de somente ser oralizado. Há, por isso, diferença entre ler silenciosamente, oralizar e dizer, já que, nesta última ação, entra em jogo a construção que o leitor atribui para se expressar a partir do texto escrito: “assim que o texto passa do papel para a voz do ator, o coloca em cena. Da superfície da página, ele passa ao volume da cena. E esse espaço real vai se transformar, pela magia do jogo, em lugar fictício” (BAJARD, 2001, p. 63).

O tal livro de parlendas de que Gustavo gostou ficou tão famoso que mal parava no acervo. Certo dia, enquanto duas meninas o manuseavam, sua capa caiu e ele “teve que ir para o hospital”. Quando voltou dos reparos, muitas crianças reconheceram o livro e Gustavo, com um sorriso no rosto, disse novamente: “Profe, eu quero levar esse livro depois!”. A sua alegria era evidente ao escutar as histórias e poesias que eu dizia. Jean (1990, p. 61) vê que os poemas e os contos aprofundam o espaço interior, dinamizando-o e acrescentando a temporalidade à imaginação. Essa mesma forma de abranger a importância de dizer, Zumthor (2007) utiliza para elucidar o jogo que acontece quando há a transmissão de uma situação de enunciação, que é performática tanto para quem a realiza quanto para quem a assiste, pois, semelhante ao que acontece no dizer, uma alteridade espacial marca o texto.

As estruturas do jogo estão, inclusive, associadas às manifestações poéticas que acontecem nessa alteridade. Para o historiador Johan Huizinga (2004), o jogo se apresenta como um “intervalo” na rotina, distinguindo-se do cotidiano pela limitação de tempo e espaço. O jogo é diferente da vida comum porque envolve uma tensão e uma alegria que só são sentidos por aqueles que se dispuseram a jogá-lo:

¹³ BAROUKH, Josca Ailine; ALMEIDA, Lucila Silva de. *Parlendas para brincar*. São Paulo: Panda Books, 2013.

O jogo inicia-se e, em determinado momento, 'acabou'. Joga-se até que se chegue a um certo fim. Enquanto está decorrendo tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação. E há, diretamente ligada à sua limitação no tempo, uma outra característica interessante do jogo, a de se fixar imediatamente como fenômeno cultural. Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição. (HUIZINGA, 2004, p. 12)

Tanto a tensão, quanto o envolvimento que torna prazerosa a sensação de pertencimento que principiam o jogo, estão relacionados à noção de começo e fim. Podemos pensar que todos os encontros foram baseados no entendimento de jogo, pois, a partir do tempo e do espaço que dispúnhamos, tivemos que adaptar nossa convivência, alternando-a entre conversar na roda ou explorar os livros individualmente e/ou em grupos menores. As crianças, muitas vezes, guiavam as regras, escolhendo e pedindo a leitura dos livros ou querendo que eu ajudasse a escolhê-los para que elas pudessem levá-los para casa.

A questão da faixa etária foi pensada com base no mercado editorial destinado à literatura infantil e infantojuvenil, porém sem estabelecer restrição ao acervo. O desenvolvimento da leitura pensado por Filipousky¹⁴ (1982b) expõe que, entre as idades de 6 a 8 anos, o pensamento da criança corresponde à intuição e a leitura passa a adquirir um caráter compreensivo. Mesmo não levando em conta somente as especificidades colocadas para essa classificação etária, essa orientação nos serve para entender o interesse das crianças pelos textos narrativos, em que há a orientação de tempo, espaço e acontecimento nas histórias, além, é claro, do interesse pela poesia e suas rimas. Já Ricardo Azevedo (2003, p. 7), pensando a formação de leitores de diversas idades, proferiu que "a divisão de pessoas em faixas etárias é apenas um procedimento histórico, cultural e ideológico, que vem sendo tratado, equivocada e

¹⁴ Os estudos da autora levam em conta as pesquisas de Jean Piaget (1999), no campo da psicologia, sobre o desenvolvimento humano, entendendo que a faixa etária pode influenciar e auxiliar na escolha de leituras. Não detalharemos os estudos de Piaget, neste trabalho. Manuel Bergström Filho (1943) já havia realizado pesquisa semelhante antes de Filipouski. A divisão da leitura em faixas etárias que o autor organizou foi pioneira no campo de influências para o mercado editorial destinado à literatura infantil e infantojuvenil.

infelizmente, como 'natural'". O escritor entende que essa divisão é referência ao mercado editorial e à organização das escolas em turmas.

Mesmo não assumindo uma postura crítica em relação a essas opiniões, considero válida a observação de Azevedo, já que nem sempre uma criança gostará de livros que são indicados para sua faixa etária. Muitas delas buscam livros que nós nem imaginávamos que as interessariam, por exemplo, às crianças de 1º ano: perto da estante de livros de letras maiúsculas, Márcio tentava ler sozinho um livro bem extenso, com poucas ilustrações, chamado *Como trair o herói de um dragão por Solução Spantosicus Strondus III*¹⁵, em uma das primeiras idas à biblioteca.

A ilustração e o texto contribuem na compreensão e na associação que a criança faz entre o que é lido e o que ela percebe na imagem do livro. Como observaram Azevedo (1993), Ramos e Nunes (2013) e Ramos e Panozzo (2012), ao analisarem ilustrações de obras da literatura infantojuvenil, em linhas gerais, a importância da imagem está no vínculo que a criança cria ao observá-la, relacionando-a ou não ao texto, que vem a se concretizar a partir de diferentes pontos de vista, tornando a obra plural, se considerarmos a inesgotável leitura que pode ser produzida com uma ilustração rica em possibilidades.

A leitura de sílabas e de palavras, em sentido estrito, é escolhida em livros de temáticas familiares ao universo da infância, como animais, plantas, natureza, fantasias, entre outras, como também foi possível perceber na pesquisa que realizei. Vera Aguiar (1979) também apontou o caráter de associação lógica da leitura, contribuindo, entre outros, para o desenvolvimento da personalidade, elencando, inclusive, os interesses na leitura em faixas etárias, que apontam os livros de gravuras, os versos e o interesse pela fantasia dos contos, lendas e mitos como preferências das crianças entre 5 a 9 anos.

A própria vontade de se desafiarem na leitura do texto, pela respiração, gestos, emoção e criatividade no dizer, muitas vezes, inventada, trazia as características de um

¹⁵ COWELL, Cressida. *Como combater a fúria de um dragão por Solução Spantosicus Strondus III*. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017. (Série como treinar o seu dragão; 11).

leitor jogando. A performance, entendida como a competência de um saber, envolve uma conduta presente, fazendo a ação transformar-se no sentido do virtual ao real:

Nossa percepção do real é frequentada pelo conhecimento virtual, resultante da acumulação memorial do corpo, eu o repito. Desse modo, o virtual aflora em todo discurso. No discurso percebido como poético, invade tudo. Está aí, no nível do leitor, uma das marcas do 'poético'. (ZUMTHOR, 2007, p. 82)

Para garantir que as crianças pudessem usufruir de textos literários diversos, a nossa voz serviu para a mediação necessária nesse momento. Fronckowiak e Perkoski (2006, p. 239) percebem que o professor pode exercer a função de um mediador de leitura e isso significa que ele possa ser “ao mesmo tempo, fruidor e potencializador da fruição no outro”, considerando a dimensão estética do conhecimento. Ferreira (2013), ao selecionar conceitos importantes no conjunto da obra de Gaston Bachelard, define que a leitura pode acontecer de duas maneiras:

uma intelectualista, baseada na tradição do positivismo e do realismo; e a outra, poética, centrada na imaginação bachelardiana. No primeiro caso, basta uma simples leitura linear e objetiva. No estudo poético de um texto, procura-se apreender o ser, a essência poética das imagens literárias, sendo necessárias muitas leituras para se penetrar no espaço denso e profundo da literatura. Há, pois, uma leitura horizontalizante e outra verticalizante. Uma pertence ao saber norteado pelas ideias e a outra, à poesia vinculada às imagens. (FERREIRA, 2013, p. 112)

No caso da poesia, o conceito de Georges Jean (1989), *alquimia poética*, explica os aspectos da leitura envolvidos quando as crianças estão expostas à audição de poemas. Entre eles, o autor destaca a instrumentação verbal, decorrente da musicalidade gerada pelas rimas; a poesia, que proporciona prazer muscular e sensibilidade; e a imaginação, que é a percepção de imagens, às vezes análoga, que a criança apresenta durante a audição. Fronckowiak (2011b, p. 96) já havia notado que a audição de poemas está mais associada à experiência corpórea do que à racionalização, fugindo da lógica linear a que estamos acostumados a moldar nossos discursos: “as palavras escritas que lemos são palavras-eventos, desempenhos orais corporificados, mas silenciosos. Há uma voz que fala e se inscreve no texto. Sua escuta será uma forma disfarçada da leitura oral”, que, para as crianças, aparece na voz do adulto (FRONCKOWIAK, 2011b, p. 102).

Mesmo quando ainda não liam a palavra, as crianças tentavam adivinhar o texto que nós estávamos dizendo e essa é também uma possibilidade de proporcionar a elas a chave para acessarem a palavra escrita. Quando elas identificavam a presença de rimas, gatilho que fez com que experimentassem a intersecção entre a nossa convivência e estarem sendo alfabetizadas, conseguiam perceber as letras e sons que estavam em jogo na construção de palavras, o que também ampliou o repertório de cada uma.

Como o interesse da turma pelas parlendas era evidente, em uma das manhãs, reunimos o grupo em roda para brincarmos de dizer parlendas. Veríssimo de Melo classifica as parlendas como textos distintos, ditos ou rimas sem música, “destinados a ensinar alguma coisa, divertir a própria criança ou criticar uma outra” (MELO, [19--], p. 37). O autor classifica as parlendas em três categorias: brincos, mnemonias e parlendas propriamente ditas, sendo esta última a mais apreciada pelas crianças da turma.

Mas, por que o interesse das crianças pelas parlendas? Esses textos, que ultrapassam gerações, geralmente são guardados na memória e transmitidos oralmente. Jean (1989, p. 22) afirmou que a poesia ocupava o lugar da língua escrita. Para ele, “é *verso* tudo o que se pretende conservar tal e qual na lembrança”. O que desconsideramos, em relação às parlendas, foi ter recorrido a uma pesquisa que nos demonstrasse suas origens e seus significados. O que consideramos, ao utilizarmos esses textos, foi priorizar a dimensão lúdica da linguagem.

A história do texto poético compreende as fases de formação, transmissão, recepção e conservação. A formação do texto acontece em uma situação de oralidade, que, através da transmissão, consegue permanecer. A recepção se dá a partir da presença viva, que pode ser sucedida por outras recepções, denominadas de reiteração: “em cada um desses momentos, o suporte pode ser tanto a palavra viva quanto a escrita” (ZUMTHOR, 2007, p. 65). A conservação, da tradição oral, se dá pela memória. Na situação de leitura, a formação é realizada pela escritura, sendo a primeira transmissão realizada pela marca impressa, passando a subsistir em sua recepção na

leitura. A conservação do texto, no caso escrito, deve-se ao livro e aos outros suportes de leitura.

Para o medievalista (2007), a poesia é a arte da linguagem humana, independente dos seus modos de exposição e o dizer seria a forma pela qual esse texto firmaria sua presença, garantindo sua duração no tempo. A literatura destinada às crianças busca nos textos mitológicos e folclóricos suas fontes. O encontro com as parlendas e com demais construções literárias se dá, muitas vezes, quando a criança se acalma e adormece com os acalantos da mãe, ou quando se diverte com adivinhas, trava-línguas e outras histórias que lhe são contadas.

Pondé (2008) percebe que “a poesia infantil de origem folclórica perde-se nos tempos [...] uma vez que foge aos padrões acadêmicos e adota processos mais livres e populares de criação”. Uma das marcas de textos como esse tem a presença do nonsense, que, através das brincadeiras e jogos com palavras, tornam a possibilidade de dizer mais desafiadora e divertida. O pensamento da criança e o pensamento do homem primitivo são semelhantes na medida em que ambos encontram nos elementos simbólicos e mágicos das histórias e dos mitos a explicação para o mundo em que vivem, conhecimento originário que, como afirmou Coelho (1982, p. 20), é da ordem do sensível, do emotivo e da intuição.

As crianças, animadas, foram trazendo variações dos textos que eu, a professora e a monitora dizíamos com o auxílio dos livros que tínhamos em mãos. Eu tinha comigo o *Parlendas para brincar*, e a professora, *Meu livro de folclore*¹⁶. Ao questionar a turma se sabiam o que eram trava-línguas, Beatriz prontamente respondeu que era “quando a gente dá um nó na língua, [...] aí a língua fica com um nó”. E não é mais ou menos assim? Seguimos, pois, dizendo trava-línguas, que também são um tipo de parlenda. Enquanto, nós, professoras, também dizíamos textos, as crianças foram resgatando da memória os trava-línguas que conheciam. Muitas vezes se fizeram presentes. Então, não consegui identificar todos os trava-línguas que estavam sendo ditos naquele

¹⁶ AZEVEDO, Ricardo. *Meu livro de folclore: um punhado de literatura popular*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2010.

instante, porém era perceptível a identificação das letras do alfabeto que surgiam pela voz e a pronúncia que, muitas vezes, ficava comprometida.

Tal foi o sucesso das parlendas que resolvemos produzir fichas poéticas com a turma. Os textos escolhidos para comporem as fichas foram extraídos do livro *Parlendas para brincar*, coletânea de parlendas bastante diversificadas, coletadas pelas autoras. As fichas poéticas surgiram de uma situação de pesquisa, desenvolvida pelas professoras Sandra Richter, do Departamento de Educação, e Ângela Fronckowiak, do Departamento de Letras, denominada *Experiência poética e aprendizagem na infância*, que objetivava dar maior visibilidade à palavra, ao traço e à mancha, enfatizando a imaginação material na infância (FRONCKOWIAK, 2013). Elas recebem esse nome por, em relação à visualidade, buscarem a divergência entre texto e imagem, causando no leitor um prazer estético que o aproxima do universo simbólico: “a ficha apresenta o texto escrito e a imagem em um suporte diferenciado, abre as páginas dos livros, tornando a experiência de ler poética, por isso material, no sentido que lhe dá Bachelard” (FRONCKOWIAK, 2013, p. 145).

As fichas poéticas colocam em jogo a imaginação material, já que, ao serem manipuladas, vistas, tocadas e lidas, podem gerar diversas sensações: “As imagens materiais nos envolvem em uma afetividade mais profunda, por isso se enraízam nas camadas mais profundas do inconsciente” (BACHELARD, 1990, p. 3), simbolizando, assim, um interesse. Fronckowiak (2013, p. 145, grifo da autora) afirma que “a dimensão aberta pelas fichas do ponto de vista da leitura do gênero literário é muito significativa, pois elas possibilitam a materialização do *dizer*, elas são um convite a ele”.

Na segunda-feira seguinte, combinamos de confeccionar as fichas e a turma foi dividida em dois grupos na sala de aula. Eu mostrei como exemplo uma ficha já pronta que estava na sala e, assim, tentei explicar como se dava a organização entre texto e imagem na cartolina. A professora distribuía as cartolinas enquanto eu dizia cada uma das parlendas às crianças. O intuito desse dizer era permitir a escolha da parlenda que cada uma teria em sua ficha. Como eu já previa, durante esse momento, muitas crianças levantavam a mão, querendo a mesma parlenda. Depois de ter entregue textos para

todos, negocieei algumas trocas entre eles. Em uma mesa baixa circular ficariam os recortes de revistas com imagens para colarem nas fichas. Eles poderiam, ainda, desenhar em folhas brancas e, depois, recortarem e colarem o desenho na cartolina. Cada um organizaria sua ficha como achasse melhor.

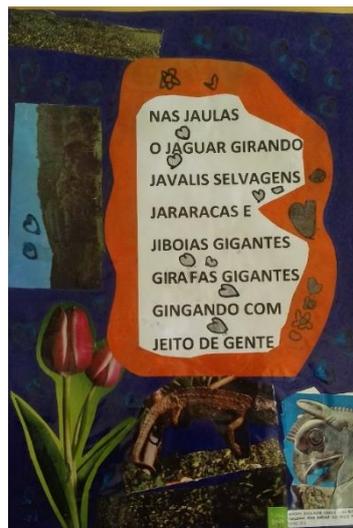
Durante os planejamentos, Márcio escolheu a parlenda do papagaio. Cláudia ficou encantada pela brincadeira da parlenda "abobadado", termo que será retomado posteriormente em produção textual de uma das crianças. Adriane escolheu a primeira que eu disse, a parlenda que introduzia o livro. Ela desenhou uma linda estante de livros que ficava na biblioteca de sua parlenda. Renato pediu minha ajuda na sua parlenda de "jararacas". Lucas queria uma imagem de mesa e, na tentativa mal sucedida de ajudá-lo a encontrá-la em meio a tantas páginas de revista, eu desenhei e recortei uma mesa, que ele aprovou.

Sandro queria um cavaleiro para sua ficha. Como o acesso à mesa circular estava disputado, eu peguei algumas revistas de lá para ajudar Sandro encontrar seu cavaleiro. Ele não gostava de nenhuma indicação minha. Ele queria mesmo um cavaleiro de verdade e não desistiria. Continuou sua busca implacável até observar um ninho de passarinhos bem pequenos e disse: "achei os cavaleiros, eles serão os passarinhos!". Porém, essa ideia não foi levada ao fim e o menino continuou procurando o sonhado cavaleiro. Também auxiliei Fernando, que resolveu desenhar um Pikachu. Sugeri que encontrássemos uma casa para ele. Fomos em busca e logo encontramos um belo castelo. Ele ficou alegre com sua produção e, no final da manhã, mostrou entusiasmado à mãe seu trabalho antes de ir para casa.

As crianças já conheciam grande parte do alfabeto, estavam reconhecendo letras, sílabas e palavras, estabelecendo conexões entre grafemas e fonemas. Porém, elas elegeram os textos pela escuta, que foi reiterada várias vezes para ajudá-las na construção das fichas. O fato de ainda não reconhecerem todas as palavras e, conseqüentemente, a estrutura da parlenda de um modo geral, possibilitou a escolha das imagens e a elaboração dos desenhos na perspectiva de palavras que mais chamaram a atenção no contexto da parlenda. Em outros casos, a imaginação criou

um cenário para a ficha, que serviu de moldura para o texto. Os casos em que as crianças desenharam foram movidos pela impossibilidade de encontrar uma ilustração nas revistas de recorte que pudesse representar a imagem que se constituiu na imaginação de cada uma.

Em vez de realizar uma análise das fichas, percebendo os aspectos simbólicos que surgem na divergência entre texto e ilustração, dei prioridade ao momento de sua construção, em que os estudantes fizeram as escolhas relacionadas principalmente à parte estética, que envolveu o cuidado com a disposição das figuras e dos desenhos no contorno da parlenda.



Ilustrações 1, 2 e 3: Fichas poéticas produzidas pelas crianças com as parlendas

Combinei com a bibliotecária e a professora de fazermos uma exposição das fichas do 1º ano na sessão de entrada, onde, em tal oportunidade se encontravam os livros com a temática do meio ambiente. O objetivo da exposição era mostrar o trabalho desenvolvido pela turma e permitir que os demais visitantes da biblioteca também pudessem manuseá-las. No dia em que a exposição estava pronta, as crianças foram convidadas a apreciarem o trabalho que haviam criado. Alguns grupos se

formaram para ver as fichas e se desafiarem no dizer: Cátia e Tatiana, com a ficha "Pica pica", Beatriz e Luisa, com a ficha "Meia meia feita", Ana e Renato, com a ficha "Costura costureira", Fernando e Márcio, com a ficha "Livro meu", Juliana e Cláudia, com a ficha "Tem picolé", e Sandro e Joel estavam com a ficha "Nas jaulas".

Após terem dito as parlendas, começaram a trocá-las entre si. As fichas já não estavam mais com suas duplas primeiras. Haviam circulado. Começamos, então, a ajudá-las a dizerem aos colegas as parlendas que tinham em mãos. A questão da alfabetização é um fato que pode gerar controvérsias. Quando realmente alguém está alfabetizado? A alfabetização, pensada de forma ampla, não é, necessariamente completada nos primeiros anos escolares. As crianças do 1º ano foram alfabetizadas. Mas, alfabetizar-se pode acontecer ao longo da vida, quando consideramos essa ação para além da leitura e da escrita. Ora com autonomia, ora com nosso auxílio, as crianças puderam se experimentar no dizer e, pelo discurso, as ideias sobre o que era ler variaram muito, apresentando nuances dos conceitos trazidos por Paulino et al (2001), sobre contar, colher e constituir sentidos na ação de ler:

Ítalo: "Eu gostei muito do que a gente fez hoje. A gente leu as parlendas que a gente fez."

Tatiana: "Eu gostei muito de todo mundo estar aprendendo a ler."

Ana: "Eu gostei de procurar as palavras."

Cláudia: "Se desse tempo, eu queria ler todas as fichas."

Sandro (ruminando sua fala baixinho, como se estivesse formulando ainda o que queria dizer): "Eu gostei de ler, eu queria tentar ler de verdade..." (sua fala é interrompida, porque não é possível ouvir sua voz diante das conversas que ocorrem ao redor).

(Giulia e Estela levantaram as mãos para falar)

Estela: "Eu gostaria de ler de novo com a Giulia."

Entre as falas das crianças, é possível ouvir e notar que Sandro faz quase um pedido. O menino, que estava sempre do meu lado, acompanhando os dizeres de minhas leituras para a turma foi uma das crianças que, durante os encontros, tinha muito interesse em escutar histórias. Porém, estar mais com ele foi um dos caminhos

que deixei de seguir por entender que, em um trabalho com crianças, muitas vezes, buscando interagir com a maior parte delas, não é simples administrar a disponibilidade de escolher estar mais com umas do que com outras.

Há uma alegria evidente no grupo sobre a razão de estarem aprendendo letras, palavras e já conseguirem identificá-las. Em cada encontro era visível o quanto o avanço do processo de alfabetização na sala de aula tornava-os cada vez mais capazes de dar às suas leituras profundidades poéticas. Além das fichas poéticas criadas na turma, levamos as fichas que haviam sido produzidas por um grupo de professoras da escola. Uma delas era a que continha o poema de Capparelli, "Esquisitices"¹⁷. Como eu já previa, Gustavo logo repetiu a frase mais esperada por todos: "de novooo!". E eu disse novamente o poema. Na terceira leitura, a maioria já estava me acompanhando no dizer. Aproveitamos para brincar de inventar rimas utilizando a estrutura do poema.

A iniciação discursiva leva à perda da lógica emocional, o que, para Pondé, conduz ao empobrecimento da linguagem, que é recuperada pelas manifestações artísticas, nas quais "a criança vê o mundo de forma emocional e globalizante" (PONDÉ, 2008). O poema narrativo entrou em cena para resolver um problema (meu), que era ver as crianças envolvidas pelos enredos das histórias. Eu tinha o interesse em apresentar diferentes gêneros literários para a turma, porém ainda não havia experimentado essa dinâmica de forma efetiva. Eles já tinham acesso às narrativas, atentando para sua sequência lógica, que geralmente vem emitir um início, um meio e um fim, com suas personagens, lugares e tempos bem delimitados, como tratarei mais adiante.

Certa manhã, separei com a bibliotecária vários livros de poesia de autores bastante conhecidos da literatura infantil e infantojuvenil, como Ana Maria Machado, Sérgio Capparelli, Laurabeatriz, Ricardo Azevedo, Tatiana Belinky, entre outros. Eu e a bibliotecária separávamos frequentemente alguns exemplares que eram mais pedidos pelas crianças ou que traziam temáticas de que elas gostavam. Mesmo que algumas preferissem fazer suas próprias escolhas sem nossa interferência, sempre busquei

¹⁷ In: CAPPARELLI, Sergio. *A árvore que dava sorvete*. Porto Alegre: Projeto, c1999.

localizar no acervo títulos que pareciam interessar mais à turma, principalmente relacionados às temáticas.

Em um dos momentos da roda, escolhi dizer o poema narrativo de Ana Maria Machado, *Delícias e gostosuras*¹⁸, por já conhecê-lo e achar interessante a interlocução que se passa em quadrinhas com rimas bem explícitas envolvendo personagens dos contos maravilhosos, como Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho. É um poema, com várias vozes de crianças, vinculadas a coisas boas que encontram para saborear na casa dos avós.

Quando comecei a introduzir o livro, chamei a atenção da turma para a relação que tinham com a avó ou avô. Questionei se tinham passado o final de semana com algum deles ou se gostavam de comer gostosuras preparadas pelos pais dos seus pais. Muitas levantaram a mão em sinal de querer falar. Surgiram falas como gostar de ir na casa da avó, comer a comida preparada por ela, morar junto com a avó, ter avós doentes, não ter mais avós, nem tê-los conhecido. Enquanto ouvia cada um, Márcio estava chorando porque sua avó havia falecido. Aquela conversa gerou um envolvimento da turma com a questão que me surpreendeu e a professora teve a boa iniciativa de apresentar o livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*¹⁹, de Mem Fox, que contava a história de um menino que morava ao lado de um asilo e conhecia vários idosos do local. Uma narrativa sobre memórias que conversava com a temática que surgiu na roda, sem planejarmos. Essa situação pode ser classificada como uma “gestão do inesperado”, como colocam as autoras Richter e Lino (2016, p. 3727).

Em outra oportunidade, o poema escolhido foi um cordel para as crianças, *A guerra dos bichos*²⁰. O texto envolvia uma crítica aos humanos, que caçavam os animais da floresta. Os animais, então, se rebelaram para expulsar os humanos de lá. As crianças

¹⁸ MACHADO, Ana Maria. *Delícias e gostosuras*. São Paulo: Salamandra, 2007.

¹⁹ FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

²⁰ ALBUQUERQUE, Luiz Carlos. *A guerra dos bichos*. cordel para crianças. 2. ed. São Paulo: Brinque-Book, 2003.

gostaram do texto e entenderam, conversando, que os animais estavam certos na situação apresentada pelo texto.

*O menino que chovia*²¹, de Cláudio Thebas, foi o outro poema narrativo que as crianças escutaram. Questionei a turma sobre como podia ser alguém que chovia e comecei a dizer o poema. “Ele é o deus da chuva!”, afirmou Cláudia. Quem é o deus da chuva? Zeus, o deus do Olimpo. As crianças prestavam atenção nos detalhes. Comecei a leitura, engrossando meu dizer todas as vezes em que apareciam a sequência de versos que diziam que o menino relampejava. Foi possível notar quando Renato, imerso na sequência dos fatos, estava “presente à imagem no minuto da imagem” (BACHELARD, 1989, p. 1), imitando os relâmpagos. Sandro, do meu lado, tem o olhar fixo nas páginas. Ítalo, inicialmente distante, se interessou pelo meu dizer e se aproximou mais do grupo. Vendo a atuação de Renato, Marcelo também entra na onda dos “relâmpagos”. As crianças se interessaram pelas ilustrações da história.

Eu vinha reparando que a brincadeira estava sempre presente e que era muito séria: três meninas (Giulia, Estela e Bárbara) estavam entre as estantes e tinham em mãos um livro, de uma coleção mais antiga de poemas de autores portugueses. Elas pediram para que eu olhasse a obra e, então, Giulia disse: “- Profe, a gente não vai retirar esse livro, a gente só está lendo com o pensamento!”. Eu sorri e, concordando, estava aprendendo a aprender com elas que esse poderia ser um exemplo de espaço lógico-projetivo, desenvolvido por Monica (2017), que corresponde a uma lógica interna que estava presente somente para as três meninas. A nova infância que eu estava vivendo ao lado das crianças comprova o que Bachelard (1988b, p. 185) afirmou sobre todas as infâncias serem as mesmas: infâncias do mundo.

Os eventos de letramento a que as crianças do 1º ano estavam expostas possibilitou a criação de histórias a partir daquelas que já estavam sendo apresentadas por nós, professoras. Ping, Malvina, Sorumbática, Trudi e Kiki²² foram alguns dos

²¹ THEBAS, Cláudio. *O menino que chovia*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

²² Ping é o personagem central da obra de Demi: DEMI. *O pote vazio*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Malvina é a personagem que dá nome ao livro de André Neves: NEVES, André. *Malvina*. 2. ed. São Paulo: DCL, 2015. Já Sorumbática é uma das bruxinhas que protagoniza a história de Eva Furnari: FURNARI,

personagens que integraram nossa roda, trazendo sentimentos de lealdade, criatividade, aventura e igualdade.

Ping é personagem de *O pote vazio*, menino que queria ser imperador, mas que teve o seu sonho frustrado após não ter conseguido cultivar uma flor tão bela quanto a dos demais. O final da história é surpresa para quem não a conhece.

A outra narrativa escolhida pela professora foi a do livro *Malvina*, de André Neves. Ela começou mostrando a capa do livro e perguntando qual seria o seu título. Juliana e outros colegas que estavam mais perto conseguiram descobrir, pronunciando em voz alta: "MAL-VI-NAA". Como chave de apreciação, a professora perguntou que outros nomes o livro poderia ter, levando-se em conta a ilustração da capa. Várias sugestões surgiram do público, entre elas: "Lucy, a inventora" e "Malvina criativa".

Enquanto folheava as primeiras páginas, todos atentavam para os detalhes: "Olhem, já começou a ilustração! A gente acha que não, ó! Aqui já tem pintura. E aqui ó (apontando para a página), me parece que é tinta com respingos. Estão vendo os respingos?". As crianças começaram a interagir, respondendo em afirmação. Uma delas achou que era spray. Ela fez referência ao grafiteiro que fez uma arte em um muro na praça da escola dias antes, fato que pode ter sido associado também pelo aluno ao lembrar da marca de spray no muro. No momento, a professora explicou técnicas de produzir o efeito do spray com diferentes materiais caseiros. Chamou a atenção para as primeiras formas de escrita que eram registradas nas paredes das cavernas através de pinturas. A pintura rupestre fez Tatiana lembrar do Parque da Gruta, ponto turístico de Santa Cruz do Sul. Podemos perceber inúmeras conexões a partir da introdução de uma única obra literária.

A professora iniciou, então, a contação do livro. Resumidamente, a história era sobre uma menina que gostava de imaginar e, certo dia, inventou uma máquina de despreocupação para sua mãe, que vivia preocupada. Para explicar o que era uma pessoa despreocupada, a professora utilizou o exemplo de um ovo de páscoa, que

quando oco, pode ser comparado a uma cabeça que não está ocupada com pensamentos. Nesse momento, Márcio levantou a mão e disse: “ele é um ovo que não pensa”. As associações que cada um trouxe à roda foram bastante pertinentes e a professora complementou esse diálogo trazendo aspectos das ilustrações do autor. Enquanto isso, a bibliotecária trouxe para a mesa vários livros do escritor para que a turma pudesse retirar posteriormente. A professora disse aos alunos que havia no acervo vários livros do autor, com exceção daquele que contaria, criando, na turma, a curiosidade de conhecer mais histórias escritas por ele.

A história de Eva Furnari, *Sorumbática*, por exemplo, fez o maior sucesso entre algumas crianças. Tratava-se das peripécias de uma bruxa malvada que enfeitiçou as demais personagens da narrativa e, através de um enigma que podia ser solucionado pelos leitores, foi possível salvá-los do feitiço. Ao ler este livro para/com as crianças na biblioteca, eu apresentava uma paisagem vocal que as convidava a buscarem o livro da magia, já dentro do “castelo”. Ítalo apontou para um livro da estante, em sinal de tê-lo localizado. Disse para ele pegá-lo e voltamos para a roda. Enquanto continuo contando, as crianças reparam nas imagens dos bruxolengos que estão nas páginas do livro. Quase no final da história, enquanto as personagens corajosas procuravam encontrar a solução para o feitiço no livro que estava no castelo da Sorumbática, toparam com o dragão que cuspiu fogo e tiveram que despistá-lo... Heróis:

Na grande maioria dos casos, o tema central da poesia e da literatura é a luta – isto é, a tarefa que o herói precisa cumprir, as provações por que ele tem que passar, os obstáculos que ele precisa transpor. Já é suficientemente esclarecedor o uso da palavra ‘herói’ para designar o personagem principal. A tarefa será extraordinariamente difícil, aparentemente impossível. Em geral, ela é empreendida em consequência de um desafio, de uma promessa ou de um capricho da pessoa amada. (HUIZINGA, 2004, p. 148)

Na sequência do texto, o único jeito de fugirem do dragão foi fazendo-o dormir. Cantaram uma música de ninar. A história não trazia a canção em si e Sandro pediu carinhosamente: “Então canta a música de ninar!”. Eu, então, entoiei a canção de ninar: “Dorme neném, que a bruxa vem pegar...”. Em função do contexto da história, substituí a palavra “cuca” por “bruxa” e eles logo perceberam, não me deixando nem terminar a canção: “Não é bruxa, é cuca!”. As crianças não aceitaram a troca, possivelmente,

porque a canção de ninar é uma das primeiras construções poéticas e, portanto, conhecendo-a tão bem, não aceitaram a minha variação, porque queriam que a repetição do texto que já conheciam acontecesse.

Na hora de desvendar o feitiço, a história proporcionava um enigma que envolvia as sílabas das palavras e, juntos, conseguimos decifrá-lo. Os bruxolengos faziam charadas para as personagens, dando dicas sobre a palavra mágica que desfaria o feitiço, como: “O que sobra se tirarmos o pato do sapato?”. As crianças, muito criativas e lógicas, começaram a fazer deduções: guloseimas, meia, sapato, sapatilha, tênis, pato, chato, sapo... Adriane, então, se deu conta de que a resposta estava na construção da própria palavra. A menina disse que havia três sílabas na palavra sapato, demonstrando os sinais concretos de sua alfabetização. Continuamos repetindo a palavra para eles perceberem a resposta: a sílaba SA. Pedi para eles não esquecerem. Ao final das quatro charadas, tínhamos o conjunto de quatro sílabas, que eram SA, RO, BO, BA. A palavra que solucionava o feitiço, portanto, era SAROBOBA, ou seja, ABÓBORAS de trás para frente.

No livro *Trudi e Kiki*, as duas personagens homônimas, que não se conhecem, trocam de vida após uma confusão, porém, isso não dura muito tempo. Mais uma vez, identificamos a situação de jogo, caracterizada por Huizinga como:

uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentido de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão. (HUIZINGA, 2004, p. 147)

As crianças estavam colocando em prática seus conhecimentos alfabéticos iniciais, desenvolvidos pela professora em sala de aula, como também estavam envolvidas no contexto da narrativa. Percebemos, então, o importante vínculo entre alfabetização e letramento, o que demonstra o quanto foi válida a troca que ocorreu nessa convergência.

Os livros de imagens também estavam sendo procurados pelas crianças. Em outra manhã, Marta, Cláudia e Tatiana estavam com um livro de imagem da bruxinha

atrapalhada, de Eva Furnari, e queriam que eu contasse a história. Eu sugeri que elas dissessem ao grupo. Depois de combinarem como fariam, elas iniciaram o dizer, enquanto os colegas escutavam atentamente:

Marta: A bruxa levou seu gato pra passear. Eles estavam muito cansados... cansados e se escoraram num muro.

Tatiana: Então a bruxa e o gato... (a fala da menina ficou inaudível) e o gato disse...:

Cláudia: Daí a bruxa pegou a sua varinha mágica e fez ele se transformar numa tesoura com pernas.

Marta: Então a bruxa ficou muito muito feliz e o avestruz parou de fazer...

Tatiana: Então, até que eles... até que eles perceberam que a tesoura tinha pernas, correram para fugir (Marta interrompeu corrigindo a leitura de Tatiana: não, tu tem que ler essa, a Cláudia que lê essa), então perceberam que a tesoura tinha pernas... então a bruxa diz: vamos fugir...

Cláudia: Daí eles saíram correndo, batendo os pés. Daí a tesoura foi assim... (imitou uma tesoura cortando com os dedos) pra cortar eles ao meio e fazer churrasquinho.

Marta: (olhando para mim) A gente pode contar outra?



Ilustração 4: Linguagem visual²³

No caso, é possível perceber que as crianças criam um ritmo também visual, que faz da leitura da ilustração uma espécie de gesto que aprofunda a visão, pois podemos ver de maneiras diferentes a mesma ilustração, dependendo do nosso valor de

²³ In: FURNARI, Eva. *A bruxinha atrapalhada*. 7. ed. São Paulo: Global, 1986.

imagem. Para Camargo (1990, p. 176), as histórias de Eva Furnari “têm uma riqueza feita de elementos plásticos como sequência, ritmos, repetições, alternâncias, e um ‘nonsense’ puramente visual”. As ilustrações das narrativas, dos poemas e dos livros visuais mais uma vez, mostrou a inclinação do grupo para as narrativas que eram contadas a partir da ilustração, evidência que pode estar vinculada às experiências que tiveram durante a pré-alfabetização.

A vontade de narrar a vida cotidiana trouxe à roda a vivacidade da existência. O sentimento não está somente vinculado ao valor de vitória e de conquista, mas também ao valor de diversão e de alegria:

a narrativa é um recurso humano vital e fundamental. Sem ela, a sociabilidade, e mesmo a visão que temos de nós mesmos, não poderia ser construída. [...] Narramos, mesmo de forma solitária, em pensamento, para nós mesmos, episódios acontecidos que de alguma forma não ficaram claros. Para além de um recurso literário, a narrativa pode ser considerada um dos procedimentos através dos quais tornamos a vida e o mundo interpretáveis. (AZEVEDO, 2007, p. 6)

Como no domingo que antecedeu a segunda-feira havia sido comemorada a Páscoa, a professora propôs uma brincadeira para que todos pudessem contar como foi seu feriado. Ela marcava um tempo equivalente a um pouco mais de 5 segundos para que cada um pudesse falar. O tema central das falas foram os ovos de Páscoa e as façanhas do coelho para entregá-los de surpresa em suas casas ou na casa dos avós. Todos participaram do momento e tinham coisas a contar. Foi uma ocasião prazerosa, porque, enquanto era a vez de ouvir a/o colega contar, houve muita atenção dos outros para saber como havia sido o dia de domingo para cada um. Contudo, um dos relatos foi excepcionalmente diferente: o de Márcio.

Quando foi a vez de Márcio contar como foi sua Páscoa, ele respondeu: “Ontem foi o que dia ahh, foi o dia 21, o dia que o Brasil foi descoberto”. A fala do menino suscitou uma expressão de curiosidade em todos, já que a maioria de nós também não havia lembrado da data, em função de estarmos mais envolvidos com o feriado de Páscoa. A lembrança de Márcio levou à curiosidade sobre outro detalhe, levando-nos a questionar se foi Pedro Álvares Cabral ou os índios os verdadeiros descobridores do Brasil. A fala do menino foi a abertura para outro assunto tornar-se presente, sem

planejamento, como um instante que funda algo novo, pois não falamos a eles que era o dia de Tiradentes.

Enquanto os encontros avançavam, as crianças se desafiavam na leitura das palavras. Às vezes, enquanto seguiam o meu dizer, elas experimentavam a lógica de correspondência entre palavras ditas e palavras escritas. Tal exercício, mesmo que muito amplo, pode contribuir para a identificação da correspondência entre letras e fonemas. Por isso, o fato de estarem sendo alfabetizadas contribuía no envolvimento que elas estavam tendo, mais especificamente, na experiência de começarem a ler textos.

Em certo momento, dividimos a turma para fazermos rodas de leitura. Giulia foi a primeira a me convidar para ler com ela o livro de Eva Furnari, *Não confunda*²⁴. Eu atendi o pedido e, para juntar-se comigo e com ela, chamei a Cátia, a Luisa, o Márcio e o João, que estavam por perto. Como o livro era divertido, com rimas, eu sugeri que eles me ajudassem na leitura. Cátia disse que conhecia toda a história porque, no ano passado, quando frequentava a pré-escola, retirou o livro várias vezes.

Começamos, então, uma nova leitura, meu dizer auxiliando-os. Eu ia marcando com meu indicador o percurso da leitura e as meninas, em especial, iam acompanhando a estruturação das palavras até termos completado a frase toda. Tatiana se aproximou bem nessa hora e disse que já sabia ler as letras desse livro sozinha e disse que também queria participar. Sendo assim, todos juntos começaram a ler de novo. Meu dizer enfraqueceu e quem ouvíamos lendo eram eles próprios. Algumas palavras eram adivinhadas, com suposições, já que eles já conheciam a história, sua sequência e sabiam disso em função das imagens correspondentes. Outras palavras, porém, estavam realmente sendo decodificadas.

As viagens de deslocamento até a biblioteca foram regadas a conversas, cantigas, parlendas e à atenta observação sobre coisas diferentes que pudessem estar pelo caminho, como um sapo dentro de um bueiro, a casinha de algum João-de-barro e/ou um ninho de passarinho, que foi, inclusive, motivo para eu contar à turma *Ah*,

²⁴ FURNARI, Eva. *Não confunda*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

*cambaxirra, se eu pudesse*²⁵, de Ana Maria Machado, história acumulativa de um passarinho que não queria que cortassem a árvore onde pretendia construir seu ninho.

Seguidamente, brincávamos de aranha com suas múltiplas perninhas e discutíamos quem ficaria de mãos dadas comigo. Gustavo constatou: “profe, você tinha que ter 900 mãos!”. Essa observação foi uma das últimas das quais tenho registradas sobre Gustavo, porque fomos surpreendidos com a notícia de que ele trocava de escola. Por sinal, o último dia dele na turma foi numa quinta-feira, dia em que eu estava com eles pela manhã. Escrevemos bilhetes para ele, abraçamos Gustavo e desejamos que ele continuasse sendo muito feliz.

A minha orientadora me presenteou com um livro de Sônia Travassos, autora que tive a oportunidade de conhecer em evento. Levei, então, naquela manhã, o livro e, estando a turma sentada em roda, eu introduzi, na sala de aula, a leitura de *Lá em cima daquele morro*²⁶, explicando que se tratava de um poema narrativo. Optei por não mostrar as ilustrações e disse a eles que depois poderiam ver. Ouvi uma exclamação geral de desgosto, já que as ilustrações sempre estavam incluídas nas histórias e poemas que eu dizia a eles. Essa atitude permitiu que a imaginação das crianças não fosse guiada pela imagem que acompanhava o texto.

O livro de Travassos faz uma brincadeira com a parlenda de mesmo nome. À medida que o texto avançava, as crianças entendiam a lógica rítmica e já estavam adivinhando o final dos versos, evidência do repertório de experiências sonoras que possuíam, como já havia notado Fronckowiak (2011b, p. 101). Eu dizia o poema cantando desafinadamente, as crianças faziam o mesmo, só que melhor que eu.

Finalizando o texto, lancei o desafio de criarmos coletivamente uma estrofe juntos. Surgiram várias criações e a maioria delas, gostando da ideia, criou duas ou três versões. As alunas Bárbara e Beatriz deram a ideia de fazer um poema com todos os versos inventados e criar um livro com eles. Porém, o mais importante, nesse caso, foi a vontade de inventar. Outro desafio que seguiu foi o da escrita, em que eles tiveram

²⁵ MACHADO, Ana Maria. *Ah, cambaxirra, se eu pudesse*. São Paulo: FTD, 2003.

²⁶ TRAVASSOS, Sônia. *Lá em cima daquele morro*. Rio de Janeiro: Bambolê, 2019.

que inventar outra parte do poema, o que foi também uma espécie de jogo que as crianças experimentaram com vontade:

esta definição de jogo que agora demos também pode servir como definição da poesia. A ordenação rítmica ou simétrica da linguagem, a acentuação eficaz pela rima ou pela assonância, o disfarce deliberado do sentido, a construção sutil e artificial das frases, tudo isto poderia constituir-se em outras tantas manifestações do espírito lúdico. (HUIZINGA, 2004, p. 147)

Partindo dessa estrutura, pretendi ampliar as possibilidades de invenção, a partir de elementos que cada criança resolvesse explorar, semelhante ao que foi feito com as fichas das parlendas, em que elas puderam criar desenhos e buscar figuras para comporem o texto. Desta vez, porém, estaríamos desafiando-as a utilizarem palavras nessa construção. Fronckowiak, em sua tese, defendeu que a performance da voz favorece a escrita, abrindo possibilidades para as criações: "Era uma intervenção poética na medida em que um fazer – da minha voz – ensinaria outro fazer – da escrita – [...] e 'reagissem' às particularidades dessa *performance*" (FRONCKOWIAK, 2013, p. 255).

As crianças tiveram inúmeras ideias para a escrita e, sempre buscando a harmonização rítmica, preocuparam-se com os elementos que escolheriam para compor seus versos. Como o morro era indefinido, ou seja, não havia uma referência concreta para elas criarem seus versos, muitas escolheram animais e personagens variados, como meninas do Chile, gaviões, mães que cuidam das filhas e até bolachas de goiaba.

Chamamos a atenção para as criações que surgiam na roda, logo após a escuta do livro. Um detalhe interessante é que algumas crianças se reuniram para cantarem juntas seus versos. Outras, escolheram dizer mais de uma vez. O momento em que elas estavam lendo suas produções para um grupo que as escutava também gerou a tensão e a alegria que há no jogo, provocando-as à repetição.

Além da escrita, elas também foram convidadas a pintarem um painel, enfocando o seguinte questionamento: o que tem em cima do morro? As crianças pintaram raposas, arapucas, árvores, bruxas, coelhos, cenouras, flores, corações, caminhões etc., lembrando o poema "Osquindô lelê", como ficou conhecido e as



Ilustração 6: Produção escrita

Já os próximos versos demonstram, com relação à ilustração, o conhecimento da bandeira do país citado, *Chile*, que, pode, provavelmente, ter sido escolhido em função da rima que o país estabelece com o nome *Camille*. A informação, relevante aos versos, representa o resgate de um saber que estava no repertório da menina e que foi bem utilizada em sua escrita.

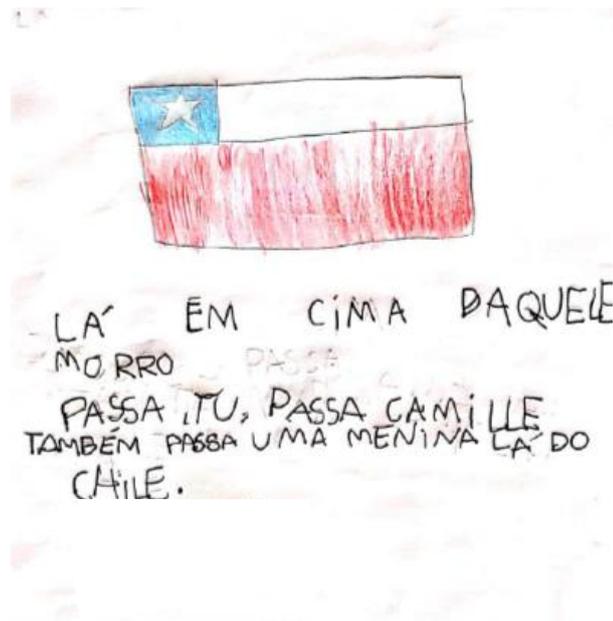


Ilustração 7: Produção escrita

Na construção seguinte, a criança também cita os animais, porém, utilizando um recurso mais complexo, que faz referência aos substantivos coletivos, *boiada* e *manada*, e sua coincidente associação com a palavra *boi*, que antecede os termos. Podemos perceber que o menino optou por utilizar somente três versos, o que não deixou sua produção menos interessante que as outras. A alfabetizadora da turma relatou ter abordado de forma indireta tais construções com eles, já que desenvolveram um trabalho sobre os animais durante o ano.



Ilustração 8: Produção escrita

No outro exemplo, encontramos a presença de um vínculo afetivo entre mãe e filha, acompanhados de uma delicada ilustração. O protagonismo, demonstrado pelos versos, mostra o quanto a menina estava imersa no contexto do poema narrativo, aproximando sua escrita de um sentimento carinhoso que sua mãe lhe ensinou.



Ilustração 9: Produção escrita

Na escrita que segue, é possível observar a ausência de rimas externas. Porém, o que o menino faz é de ordem mais complexa: ele mescla palavras de mesma construção semântica, através da derivação, fazendo uso do recurso da aliteração, ou seja, brinca com a presença da vogal A em seus versos. O modo de compor sua escrita demonstra a rica experiência de alfabetização que estava tendo, experimentando a construção a partir de uma forma linear, ou narrativa, de pensamento.



Ilustração 10: Produção escrita

Na outra construção, a criança brincou com as palavras *bola* e *bolada*, criando um adjetivo para o menino: *abalabado*, que tem possível referência em uma parlenda das fichas que produzimos. O adjetivo se relaciona semanticamente com a palavra *bola*. Da mesma forma que no exemplo anterior (ilustração 8) há a utilização das palavras *boi* e *boiada*, no caso, temos a aproximação entre as palavras *bola*, *bolada* e *abalabado*. A parlenda do “abobadado” ficou conhecida na turma pelo trava-línguas que surge quando pronunciada. Esse pode ser um exemplo do quanto a palavra permanece viva e aparece no desejo de ser dita ou escrita.

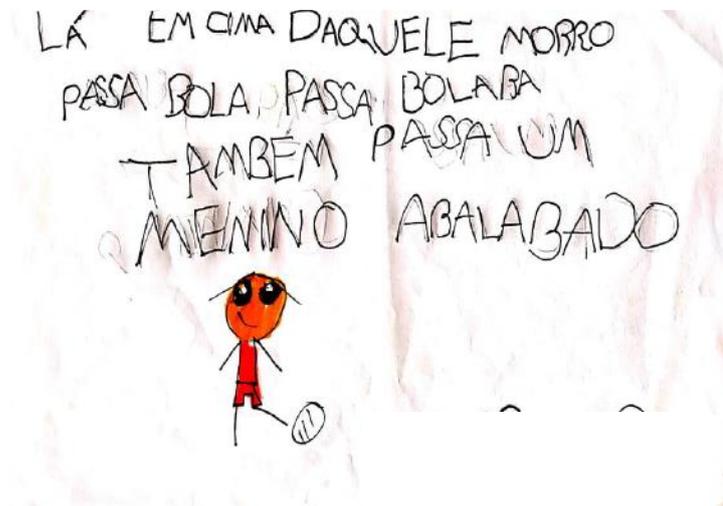


Ilustração 11: Produção escrita

A última produção que trazemos também faz uso da terminação –ÃO, utilizando a palavra amor no grau aumentativo como forma de mostrar a rima ao final dos versos. Essa construção ocorre, por isso, explorando substantivos e verbos, o que consideramos, em estudos referentes à poesia, como uma formação de rima rica, por se tratar de classes gramaticais diferentes. Do ponto de vista da imagem, percebemos que, ao encontro dos animais, duas aves de rapina, está a presença de uma pessoa que a criança gosta muito, a quem ela designa de “amorzão”. A ilustração mostra que falcão e gavião não precisam estar em cima do morro como as pessoas humanas, que não têm asas para voar.



Ilustração 12: Produção escrita

Chegando ao fim das observações apontadas sobre nossa convivência com as crianças, chega a mim um questionamento, presente entre minhas referências: “não será a vontade de compreender, a boa vontade de compreender, uma das maneiras mais perversas de não escutar?” (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 333). Enquanto estive presente com as crianças, busquei estar atenta a tudo o que diziam, suas demonstrações de afeto e como estavam se sentindo. Aprofundi meu olhar para questões referentes ao nosso fazer. Sabia que minha presença fazia parte de uma das tantas atividades das quais a turma participava. Também tinha consciência de que não saberia tudo sobre essa rotina, porém pude observar, sem resultados tidos como comprobatórios, de que constituímos, juntos, a vontade de partilhar na amizade com os livros, a leitura. A sensibilidade criativa e a inteligência emocional aparecem demonstradas nos exemplos anteriores.

Questões como a da escolarização precoce e a alfabetização nos fizeram pensar em como ajudar as crianças a superarem desafios. As crianças já estavam alfabetizadas ao final do ano, sabendo identificar letras, palavras, frases, ilustrações, atribuindo-lhes sentido. Então, mesmo que passamos a entender que a leitura pode ser ou não importante para a alfabetização das crianças no Ensino Fundamental, garantir esse direito a elas pode ser pensado de diferentes formas. As rodas poéticas podem ajudar

a sensibilizar e a criar *reservas de entusiasmo* (BACHELARD, 1988, p. 119) que serão lembradas ao longo da vida. As reservas de entusiasmo são aqueles instantes que guardamos e que nos dão sustentação para vivermos no mundo.

O tempo da infância é o tempo da presença, da dúvida, da criação, do erro, do imprevisto. Cada infância possui suas marcas: a da criança é a espontaneidade. Cada criança é um ser plural, que tem gostos particulares e partilháveis. Convém pensarmos que elas podem ou não ser nossas mestras:

Nos devaneios da criança, a imagem prevalece acima de tudo. As experiências só vêm depois. Elas vão a contravento de todos os devaneios de alçar voo. A criança enxerga grande, a criança enxerga belo. O devaneio voltado para a infância nos restitui à beleza das imagens primeiras. (BACHELARD, 1988b, p. 97)

Não será, então, a forma como vivemos, lemos, escrevemos, agimos, amamos, odiamos, uma forma poética, exemplo de um jeito singular de ser e fazer? Cultivamos uma experiência de leitura que pode ter repercutido positivamente na vida das crianças. Temos em comum o encontro, o sorriso, a familiaridade com que nos entendemos. Fronckowiak (2013, p. 83) refere que são as crianças que deixam marcas nos adultos, "sinais que devem aprender a ler para enriquecer em complexidade e amplitude as experiências delas". A professora e pesquisadora, da mesma forma, conceitua a ação de ler como um tempo particular de entender a si e ao mundo:

A leitura não é um conceito, por isso, não pode ser definida. A leitura é ler. E todo o ser – bebê, criança, adolescente, adulto, alfabetizado ou não, leitor de letras ou ouvinte de histórias contadas por alguém – lê de modo diferente a cada momento único de sua vida. Esse é um diferente que se faz igual, na medida em que é possibilitado pela confiança. (FRONCKOWIAK, 2011a, p. 78)

Gostaria de me demorar um pouco nessa ideia de leitura. Se ler não é um conceito, mas uma ação que se concretiza no corpo, a medida que deixamos de ocupar espaços físicos, externos, para ocupar o espaço interior, de nosso próprio corpo, entendemos que, ao acolher as crianças, destinamos a um espaço como o da biblioteca a virtude de ser um lugar no qual as crianças possam aprender a ler no próprio tempo delas, interagindo com o objeto livro e, com a palavra escrita, aprender a arte de se tornarem elas mesmas, podendo ser outras. A interação com o livro envolve o

“manuseio autônomo das páginas, a visualização de imagens, cores e texturas que são outra dimensão de ler” (FRONCKOWIAK, 2010, p. 6). Essa maneira de conhecer a leitura é amplamente aceitável e abrange as inquietações que trazemos no trabalho sobre experiência, alfabetização e letramento.

Mais uma vez, reiteramos que a literatura pode ajudar a melhorar o mundo, ou não, depende do ponto de vista de quem escreve e de quem lê. Mas, como estamos imersos em muitas redes de pensamento, estantes com assuntos variados, literaturas dos mais variados tipos, complexo definir um caminho que seja aquele que abrace todas as necessidades de conhecimento que cada ser em si gostaria de aprender.

Por esse motivo, a percepção dos fatos é sempre a partir de quem nós somos. Não há como ler sem interpretarmos a nossa maneira. Alfabetizar e letrar são, por isso, atividades que, em sua junção, colaboram para formar uma sociedade para a escola.

João, certa manhã em que estávamos na biblioteca, disse: “Isso vai ser um livro mesmo? Porque tem muitos capítulos”. Ele continua: “Tive uma ideia, que tal você fazer até chegar lá na sala. Que tal?!”. Antes de sairmos, ele sugeriu que, se isso realmente seria um livro, teria que ter um final e logo se encarregou de oferecê-lo: “E esse foi o livro, então, se me dão licença, autógrafo... Eu tenho que pegar o autógrafo e... Como diz todos os livros: FIM”.

5 FIM DA TRAVESSIA

As línguas servem para comunicar. Mas elas não apenas “servem”. Elas transcendem essa dimensão funcional. Às vezes, as línguas fazem-nos ser. Outras, 14 como no caso do homem que adormecia em história a sua mulher, elas fazem-nos deixar de ser. Nascemos e morremos naquilo que falamos, estamos condenados à linguagem mesmo depois de perdermos o corpo. Mesmo os que nunca nasceram, mesmo esses existem em nós como desejo de palavra e como saudade de um silêncio.

Vivemos dominados por uma percepção redutora e utilitária que converte os idiomas num assunto técnico da competência dos linguistas. Contudo, as línguas que sabemos — e mesmo as que não sabemos que sabíamos — são múltiplas e nem sempre capturáveis pela lógica racionalista que domina o nosso consciente. Existe algo que escapa à norma e aos códigos. Essa dimensão esquiva é aquela que a mim, enquanto escritor, mais me fascina. O que me move é a vocação divina da palavra, que não apenas nomeia mas que inventa e produz encantamento.

Estamos todos amarrados aos códigos colectivos com que comunicamos na vida quotidiana. Mas quem escreve quer dizer coisas que estão para além da vida quotidiana. Nunca o nosso mundo teve ao seu dispor tanta comunicação. E nunca foi tão dramática a nossa solidão. Nunca houve tanta estrada. E nunca nos visitámos tão pouco.

Sou biólogo e viajo muito pela savana do meu país. Nessas regiões encontro gente que não sabe ler livros. Mas que sabe ler o seu mundo. Nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto. Não sei ler sinais da terra, das árvores e dos bichos. Não sei ler nuvens, nem o prenúncio das chuvas. Não sei falar com os mortos, perdi contacto com os antepassados que nos concedem o sentido da eternidade. Nessas visitas que faço à savana, vou aprendendo sensibilidades que me ajudam a sair de mim e a afastar-me das minhas certezas. Nesse território, eu não tenho apenas sonhos. Eu sou sonhável.

(Mia Couto, 2011, p. 13-15, grifo meu)

Ao fim da travessia, Ulisses se aproxima de Penélope. Penélope abraça Ulisses. O encontro, a conciliação. Entre conhecer e pensar, sonhar e agir, há uma distância que pode ser percorrida. Finalizo a reflexão acreditando na transformação que pensar sobre o que sabemos e fazemos pode ocasionar. Longe de ambicionarmos a perfeição, encontramos a possibilidade de buscar refúgio ao acolher o outro. Somos seres diferentes e, ao mesmo tempo, tão iguais. O pensamento está sempre fora de ordem no lugar nenhum. Quando está aqui, pode parecer inútil.

Na caminhada que engendrei, estive diante da imprevisibilidade da rotina, das possibilidades e impossibilidades que surgem nas situações de pesquisa. Inicialmente, buscando conceituar a experiência, o espaço e o tempo e, posteriormente, buscando

os significados da leitura e da literatura novamente, conceitos que pareciam tão óbvios. O convívio com as crianças, da mesma forma, aproximou minhas incertezas do devir que acompanha a infância, fazendo o meu rigor voltar-se à proteção e ao cuidado, em vez de evidenciar resultados. A biblioteca escolar como espaço formativo continua no coração da escola, é um lugar em que as crianças pequenas, as crianças maiores, os adolescentes, os jovens e os adultos podem encontrar uma porção de histórias, em prateleiras altas e baixas, e podem ler por ler, ler para passar o tempo, ler para conhecer, para pensar, para mudar, para permanecer em suas crenças, para esquecer, para lembrar, para chorar, para sorrir, para aprender. Ler e não ler, cada um escolhe.

Sócrates e Platão, filósofo e discípulo, lembram belos diálogos que instruem gerações. O que mais chama a atenção nessas conversas é o tom provocativo com que acontecem os questionamentos firmados no amor à sabedoria. Na República (das Letras), a idealização e a busca pela perfeição são constantes formas de mostrar o quanto há preocupação. Platão difere da opinião de Aristóteles, vendo os poetas como artífices da criação, como indivíduos inspirados pelos deuses. Enquanto Aristóteles defendia a arte, Platão a considerava desnecessária, querendo expulsar os poetas da cidade ideal. D'Onofrio (1995, p. 37) observou que "a teoria platônica da inspiração artística como dom divino impregna as concepções sobre a criação literária da cultura ocidental". Os poetas continuam sendo os seres com o dom inexplicável da palavra.

Maturana (2002) afirma que educamos e somos educados o tempo todo, reciprocamente, e que, se nos originamos no amor, somos dependentes dele, principalmente no que diz respeito à aceitação do outro e a nossa convivência: "o que está envolvido no aprender é a transformação de nossa corporalidade, que segue um curso ou outro dependendo de nosso modo de viver" (MATURANA, 2002, p. 60). Tal é a misteriosa chama desse aprender que toma direções variadas e interfere também nas relações de afeto e nas estranhezas com o outro.

É o cuidado e o respeito que podem nos guiar ao amor genuíno, definido por Fromm (1995, p. 75) como "um esforço ativo pelo crescimento e felicidade da pessoa amada, enraizado na própria capacidade de amar que alguém tem". Esse sentimento

de amor está radicado no caráter e corresponde a um jeito de nos assumirmos humanos no mundo. Assumir esse amor nem sempre é fácil, já que deixamos de agir de maneira empática com o outro sem perceber. Mesmo que os métodos de pesquisa não o tragam teoricamente explícito, e mesmo eu não sendo uma boa analista, entendemos que toda experiência de vida pode ser medida pelo amor e pelo afeto com que nos deixamos emocionar.

No que diz respeito à afetação, Maturana (2000, p. 101) entende a disponibilidade do conhecimento como uma emoção: “o que as emoções fazem é mudar quem somos, realçar o que podemos fazer, restringir ou expandir nossa visão”. Por isso, o autor explica que o amor expande a visão, “a única emoção que expande a visão é a do amor” (MATURANA, 2006, p. 102).

A seriedade na linguagem prova que ainda há muito a se aprender, muito a se desvendar sobre as gerações vindouras. Brincar com a língua pode ser interessante em determinadas situações, já que é uma forma de experimentar as peculiaridades da cultura letrada e iletrada, se é que isso faz diferença. Porém, os contextos formais, como são reveladores e educativos na proporção em que indicam quais são os caminhos que a imaginação toma ao imergir na leitura e, a partir dela, construir um itinerário que pode não ter fim.

Para Manguel (2001, p. 20), ler “vem antes de escrever. Uma sociedade pode existir – existem muitas, de fato – sem escrever, mas nenhuma sociedade pode existir sem ler”. Poder ler é poder exercer um direito (PENNAC, 1995). Viajar por territórios que nem imaginava que existiam, transitar por tempos diversos e, entre instantes e durações, livros e fichas poéticas, conversas e risadas, é possível conviver com outras infâncias diferentes e não menos parecidas que as nossas.

Como colocado por Larrosa (2004, p. 295), “a vida e a palavra são esses dons que nunca se têm. Viver é desviver-se por aquilo que nunca se poderá possuir e falar é dizer o que não se diz e não dizer o que se diz”. Shel Silverstein possui um livro

publicado recentemente, *A parte que falta*²⁷, complementado, logo após, com *A parte que falta encontra o grande O*²⁸. A história de um círculo que busca sua parte que falta incessantemente pode demonstrar a complexidade das relações e/ou a inesperada reviravolta que a vida dá quando apreciamos a caminhada ao invés de somente angustiarmos pela chegada. Estar aberto ao novo, ao erro, ao imprevisto e às tentativas que nos surgem também é uma forma de viver e entender que “a maior riqueza do homem é a sua incompletude. [...]” (BARROS, 1998, p. 79). Esse sentimento mostra que nem sempre estamos resolvidos quanto a encontrar pelo caminho partes que pensávamos que não nos pertenciam ou não nos interessariam em um primeiro momento.

A ação de ler se coloca como um exercício de muito empenho, que ultrapassa o texto/produto e se transforma no ritmo de quem o enuncia. Em palavras de poeta, “sabedoria pode ser que seja ser mais estudado em gente do que em livros” (BARROS, 1998, p. 81). Foi apenas um sonho. Pensar sobre as transições pelas quais passamos implica saber que não se padece sem sentir, nem se muda sem padecer.

Como colocou Mia Couto (2011, p. 14), “nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto”. O agricultor cultiva a terra, lê a terra, é mestre na arte de entender da plantação. O construtor é mestre na engenharia, na arte de colocar um tijolo depois do outro. A noção de colher sentidos na leitura pode ter surgido na agricultura, pois, ao receber da terra as sementes que cultivou, aprende a valorizar seu trabalho e entende que a natureza é divina, assim como as palavras, que nós cultivamos com carinho: “ao lado de uma língua que nos faça ser humanidade, deve existir uma outra que nos eleve à condição de divindade” (COUTO, 2011, p. 24).

Na reflexão de compartilhar com a professora da turma um espaço em comum, pudemos aprender, uma com a outra, mais sobre a alfabetização e o letramento. A junção dos dois enfoques pode nos mostrar a boniteza de mantê-los, não de opô-los.

²⁷ SILVERSTEIN, Shel. *A parte que falta*. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

²⁸ SILVERSTEIN, Shel. *A parte que falta encontra o grande O*. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

Por isso, também destaco como importantes o trabalho da bibliotecária, de manter o acervo organizado e ajudar as crianças nas trocas de livros, demonstrando o quanto a biblioteca da escola é educadora, fazendo-se valer sua existência em razão dos alunos que frequentam a escola e a universidade. Além dessa importante função, chamo a atenção para o trabalho da monitora, que foi amiga, colega de trabalho e aluna de estágio, fazendo fotos e filmagens dos momentos em que eu estive com a turma.

A ação de narrar textos e dizer poemas comprova a soberania da linguagem, quando "o que a linguagem poética faz é essencialmente jogar com as palavras. Ordena-as de maneira harmoniosa, e injeta mistério em cada uma delas, de modo tal que cada imagem passa a encerrar a solução de um enigma" (HUIZINGA, 2004, p. 149). Deparei-me com esse acontecimento, também narrado por minha orientadora, de que as crianças mergulham com os adultos "em devaneios complexos, lançam-se, também com medo, mas com mais confiança, nos aprendizados que o devaneio adulto propõe. Elas devaneiam junto!" (FRONCKOWIAK, 2013, p. 256). Se as crianças acompanham os adultos em inúmeras aventuras, é possível pensar que nunca deixamos de ser crianças. Mas, podemos escolher que tipo de criança seremos.

Vivemos a infância do outro e somos convidados a reviver a nossa própria vida, como em um começo, na singularidade que cada um é. O instante é precioso, como notei enquanto dava uma volta de bicicleta com meu afilhado e retornamos para casa vendo o sol se escondendo no horizonte e sentindo o cheiro dos eucaliptos que deixavam uma leve sombra pelo caminho. Conversamos sobre as férias, as pedras que haviam no caminho, o que nós poderíamos fazer juntos no dia seguinte. Olhei para ele e vi o quanto cresceu. Esses anos passaram tão rápido! Ele continuará crescendo e os anos continuarão passando... Como frear o tempo? "Como prever sem imaginar?" (BACHELARD, 1989, p. 18). Talvez o que ainda não sabemos é para onde direcionamos nosso olhar a fim de escutar os sons que presentificam nossa existência:

Um dia descobri que não avançava e que voltava ao ponto de partida: a busca da modernidade era uma descida às origens. A modernidade me conduziu ao meu começo, à minha antiguidade. A ruptura se tornou reconciliação. Soube, assim, que o poeta é uma pulsação no rio das gerações. (PAZ, 2017, p. 83)

EU, Jéssica, finalizo NOSSA escrita entendendo que somos movimentados pelos nossos sentimentos, pelas nossas dúvidas, pela nossa humana condição a todo o momento: “o curso possui o rio/ou por ele é possuído?” (BRASIL, 1996, p. 101). Quando o ritmo do mundo se altera, também somos afetados. Já que não somos seres fixos, podemos exercitar nossas capacidades de ter visões diferentes e escutas diferentes. William Shakespeare, o rei da corte:

TERCEIRO ATO

Jéssica: - E eu te pergunto: que esperança é essa?

Ah, é uma esperança que poucos tem, mas que é necessária. É preciso ter esperança! E você, Shakespeare, é o rei da corte, porque sabe que o ser humano não vive sem arte. Não é Platão?

Nossa inclinação para as seguras incertezas, portanto, estão ancoradas na premissa de que “mais vale viver no provisório que no definitivo” (BACHELARD, 1989, p. 74) e que estamos constantemente tendo que escolher entre viver *ou isto ou aquilo*²⁹, de mudar nosso modo de pensar e de entender o que nos acontece. A experiência desta pesquisa evidencia que a escrita e a leitura podem transformar o modo de pensar, não rotulando-o, fazendo com que tenhamos a vontade de virar a página e começar outro capítulo de nossa história. Então como aprendemos a ler? Martins (1988, p. 14) afirma que “aprendemos a ler lendo. Eu diria vivendo”.

O amor pode ser libertar ou pode ser sufocar, depende da dose. Como medi-lo? Na convivência. Em fins de conclusão, de começo, percebo o engajamento nas conexões em rodas de leitura e conversas com as crianças, a biblioteca como bosque/busca/caminho/espaco ficcional, a floresta que esconde ou apresenta o alimento, um lugar de valor, de um valor de convivência. Já o espaço da infância está em todo lugar, quando escutamos as vozes das crianças, que brincam alegres e despreocupadas. O espaço da infância, que ecoa nas tardes ensolaradas e se abriga nas tardes chuvosas é o aconchego de um lugar no turno da vida. A biblioteca pode

²⁹ MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

ser a rede. A rede que fica no caminho entre a escola e a biblioteca. As redes compartilhadas, conectadas. Espaços de memórias.

A retórica nem sempre pode ser bem aplicada ao convivermos com as crianças. Quem ela pensa que é? Como escolher os modos de dizer, quando as crianças é que narram suas impressões em relação aos adultos com os quais elas convivem?! No ano passado, uma colega pediu um livro emprestado para mim sobre a cultura alemã, uma sugestão porque estava pesquisando sobre um assunto que, de certa forma, interessava-me também. Inclusive, indiquei-lhe uma professora que poderia ajudá-la. Quando pedi o livro novamente, pretendia estudar mais sobre o assunto, tentando relacioná-lo na escrita de um artigo. Volto para o livro, quando, refletindo sobre a alfabetização, me ocorreu o fato de meditar sobre minhas origens. Cá estive eu imersa em sotaques, costumes, o jeito frio, o discurso direto, as manias, tudo arrumado, em ordem. Brainstorm! Hipertextos. *Quem sou eu?*

O Tannenbaum, o Tannenbaum, wie treu sind deine Blätter! Havia uma casa, um gramado, o bolo, as fotos e cartões postais escondidos dentro do armário, com as roupas. O cuco e os quadros na parede da sala. No porão da casa, garrafas vazias, nenhum dos livros em alemão que eram do meu avô. O devaneio poético.

Pretendi, com essas reflexões, ampliar minha percepção do trabalho, o valor equivalente ao vivido e a percepção do tempo enquanto historicidades/rupturas nos ecos da vida. Preservar a churinga³⁰. Que amanhã nós vamos construir? E a memória? Os rastros? A resposta para algumas perguntas só o tempo pode trazer.

Quando Ulisses deixou Telêmaco com Penélope não imaginava o quanto representava para o filho. Esse filho que o esperou por 10 anos. E Penélope continuou seu trabalho, tomando conta de Telêmaco. Ulisses, que pai importante, herói. Rei de

³⁰ A churinga é um objeto utilizado pelos aborígenes australianos como forma de registro. Feito de madeira ou pedra, é comumente elíptico e possui inscrições. É um objeto carregado de significado espiritual, considerado sagrado, e que faz a conexão entre o passado e o futuro, está relacionado a lembrança dos ancestrais, a herança dos mitos e a cultura dos indivíduos de um grupo. A palavra tjurunga significa "o segredo que pertence [a alguém]". "Tju" significa "escondido, secreto", e "runga" significa "aquilo que pertence, aquilo que é meu". Pode ser usado como substantivo ou como adjetivo, e pode se referir a outras coisas que não o objeto sagrado. Fonte: Wikipedia.org.

Ítaca, Imperador de sua cidade. Às vezes, Ulisses parecia que vinha, mas era ilusão. Ahhh, mas um dia ele chegou e o encontro aconteceu: animus e anima, o viajante e o sedentário. Ahhh, as crianças... A vida é bela. A infância que estava diante de mim, a minha, eu, sem querer, deixei de ver.

Conceitos importantes como a infância, as rodas poéticas, o ateliê, a convivência poética, a alfabetização e o letramento se tornam caros, mais agora do que antes, enquanto experimentava nossas aflições de não entender tão bem o porquê de se educar as infâncias que começam na escola. Começam quando? Exercitar a empatia, o diálogo, o autoconhecimento e a cooperação utilizando diferentes linguagens, argumentando, valorizando e respeitando outros pontos de vista prestativos.

Morin (2013) anunciava que entre os sete saberes necessários para o futuro estava a literatura, com a qual é possível buscar a compreensão para a complexidade da vida, das emoções e dos problemas da humanidade. E, enquanto poética de toda a linguagem, a poesia também qualifica nossa percepção, tornando nossos sentidos mais sensíveis.

Estive confusa sobre chegar à conclusão do trabalho e não ter uma opinião conceituada sobre o que seria a leitura, depois da pesquisa e da coleta de opiniões variadas de diversos críticos e estudiosos. Qual seria a minha opinião? Ler tem a ver com a incompletude, com a imperfeição, da mesma maneira que pode ser tão completo e tão perfeito em cada momento de viver. Não há definição perfeita.

Muitos questionamentos, antes restringidos pelo rigor do agir, compõem nossa argumentação e nos servem de inspiração, compondo nossa poesia/sinfonia de viver. O diário da princesa, da princesa que escolhia, as histórias de princesas fortes, que, mesmo fantasiadas de princesas, têm, dentro de si, a vontade de poder mais, não só para si, mas para e pelos outros. A transformação do pesquisador tem a ver com a imprevisibilidade da ação educativa e a experiência da alteridade, que colocam em questão a importância de lidar com o espaço/tempo para que algo aconteça. A teoria de tudo.

Todas as vezes em que deixava o tempo cronológico de lado para mergulhar no filme que se desenhava em minha cabeça quando pensava no trabalho que realizei para a presente escrita, deparava-me perturbada, pensando se realmente havia sido relevante às crianças, principalmente ao aprendizado e à formação de cada uma, as manhãs em que me propus a ler histórias, ajudá-las a escolherem livros e conversar com elas na biblioteca. Hoje, percebo que, mesmo não tendo feito um grande projeto, encontro, em mim, essa confiança e a certeza de ter plantado uma sementinha no coração de cada uma das crianças que conheci e com quem convivi. O tempo, realmente, não é igual para todos e compreender esse fato pode ser o começo para ser um bom mediador de leitura.

Distanciando o olhar para perceber o que perdemos sem as crianças na biblioteca, é considerável verificar que podemos viver juntos, acolhidos em um espaço destinado à comunidade, por onde circulam não só crianças, mas também adultos, estudantes universitários, professores e funcionários. As crianças podem, nessas visitas, entenderem seu papel protagonista na continuidade da “hiperhistória” que, inegavelmente, está no mundo. Quem sabe o contraste entre encontrar os signos de nossa língua nas histórias e poder escrevê-los a partir de uma infância nascente torne o devir repleto de novas histórias?!

Aos que estiveram comigo, sou grata, nessa experiência de “caminhar”, que foi poética, e que haja continuidade de todo tipo de vida, humana, animal, vegetal, aqui mesmo, no planeta Terra. Como dizia Bachelard (1985, p. 190), “começar é ter a consciência do direito de recomeçar”.

Em fins de conclusão, “[...] acho que escolhi um princípio. Só um jeito de começar” (MACHADO, 2006, p. 34). Sobre tecer continuamente o movimento do pensamento, a busca dos valores, os sentimentos que a linguagem não descreve, a química que se apresenta na lógica cotidiana das relações e que pode nos tornar mais humanos na empatia... Sobre idealizar o ato de narrar como a forma de manter na tradição os vínculos do passado e as possibilidades do futuro... Esse é o universo das narrativas e da poesia, universo em que podemos resgatar experiências e exercitar a

imaginação, conhecendo o presente, impedindo o esquecimento e a reflexão sobre a vida.

Ítaca

Quando, de volta, viajares para Ítaca,
roga que tua rota seja longa,
repleta de peripécias, repleta de conhecimentos.
Aos Lestrigões, aos Ciclopes,
ao colérico Posêidon, não temas:
tais prodígios jamais encontrarás em teu roteiro,
se mantiveres altivo o pensamento e seleta
a emoção que tocar teu alento e teu corpo.
Nem Lestrigões, nem Ciclopes,
nem o áspero Posêidon encontrarás,
se não os tiveres imbuído em teu espírito,
se teu espírito não os suscitar diante de ti.

Roga que tua rota seja longa,
que, múltiplas, se sucedam as manhãs de verão.
Com que euforia, com que júbilo extremo
entrarás, pela primeira vez, num porto ignoto!
Faze escala nos empórios fenícios
para arrematar mercadorias belas:
madrepérolas e corais, âmbar e ébanos
e voluptuosas essências aromáticas, várias,
tantas essências, tantos aromatas, quantos puderes achar.

Detém-te nas cidades do Egito – nas muitas cidades –
para aprenderes coisas e mais coisas com os sapientes zelosos.
Todo o tempo em teu íntimo Ítaca estará presente.
Tua sina te assina esse destino,

mas não busques apressar tua viagem.

É bom que ela tenha uma crônica longa, duradoura,
que aportes velho, finalmente, à ilha,
rico do muito que ganhaste no decurso do caminho,
sem esperares, de Ítaca, riquezas.

Ítaca te deu essa beleza de viagem.

Sem ela não a terias empreendido.

Nada mais precisa dar-te.

Se te parece pobre, Ítaca não te iludiu.

Agora tão sábio, tão plenamente vivido,
bem compreenderás o sentido das Ítacas.

Konstantinos, Kaváfis, 2012.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. A potência do pensamento. Tradução de Carolina Pizzolo Torquato. *Revista do Departamento de Psicologia*. – UFF, v. 18 – n. 1, p. 11-28, Jan./Jun., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v18n1/a02v18n1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. *O fogo e o relato*: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. Tradução de Andrea Santurbano e Patricia Peterle. São Paulo: Boitempo, 2018.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Que livro indicar?*: interesses do leitor jovem. Porto Alegre: IEL, 1979.

ALBUQUERQUE, Luiz Carlos. *A guerra dos bichos*: cordel para crianças. 2. ed. São Paulo: Brinque-Book, 2003.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 13. ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2017.

ARENDT, Hannah. *A vida do espírito*. 4. ed. Tradução de Antônio Abranches e Cesar Augusto R. de Almeida. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução e notas de Ana Maria Valente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

AZEVEDO, Ricardo. *A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores*. 2003. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/A-didatizacao-e-a-precaria-divisao-de-pessoas-em-faixas-etarias.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

AZEVEDO, Ricardo. *A literatura, o chamado “universo infantil” e a vida mesmo*. 2001. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Literatura-universos-vida.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

AZEVEDO, Ricardo. *Conto popular, literatura e formação de leitores*. 2007. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Contos-populares.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

AZEVEDO, Ricardo. *Meu livro de folclore: um punhado de literatura popular*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2010.

AZEVEDO, Ricardo. *Pensando em ilustrações de livros*. 1993. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Pensando-em-ilustracoes.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BACHELARD, Gaston. [1936] *A dialética da duração*. Tradução de Marcelo Coelho. São Paulo: Ática, 1988a.

BACHELARD, Gaston. [1932] *A intuição do instante*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. Campinas: Verus, 2007.

BACHELARD, Gaston. [1960] *A poética do devaneio*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988b.

BACHELARD, Gaston. [1957] *A poética do espaço*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BACHELARD, Gaston. [1948] *A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BACHELARD, Gaston. [1948] *A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade*. Tradução de Paulo Neves da Silva. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BACHELARD, Gaston. [1970] *O direito de sonhar*. Tradução de José Américo Motta Pessanha et al. São João: Difel, 1985.

BAJARD, Elie. *Ler e dizer: compreensão e interpretação do texto escrito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Elyana. *Gaston Bachelard: o arauto da pós-modernidade*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 1996.

BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. *Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAROUKH, Josca Ailine; ALMEIDA, Lucila Silva de. *Parlendas para brincar*. São Paulo: Panda Books, 2013.

BARROS, Manoel de. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1978.

BENDER, Lissi. *Spurensuche: Deutsche Sprache und Kultur in Santa Cruz do Sul*. Santa Cruz do Sul: Editora Gazeta Santa Cruz, 2014.

BERLE, Simone; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Oficinas Poéticas com crianças pequenas: encontros linguageiros. *VI COPEDI*. 2012. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/13912.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

BERNARDO, Gustavo. A qualidade da invenção. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?* com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: Reflexões sobre a obra de Nikolai Lesskov. In: *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Tradução de Maria Luz Moita, Maria Amélia Cruz e Manuel Alberto. Lisboa: Relógio D'Água, 1992. p. 27-57

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORGES, Jorge Luis. A biblioteca de Babel. In: *Ficções*. 2. ed. Tradução de Carlos Nejar. Porto Alegre: Globo, 1976.

BRASIL, Jaime Vaz. *Os olhos de Borges: poemas*. Porto Alegre: WS Ed.; Maredi, 1996.

CAMARGO, Luís. A criança e as artes plásticas. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 147-181

CAPPARELLI, Sergio. *A árvore que dava sorvete*. Porto Alegre: Projeto, c1999.

CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Porto Alegre: L&PM, 2011.

CARVALHO, Maria da Conceição. Biblioteca escolar, lugar privilegiado da leitura literária? In: MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A criança e a literatura*. MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações*. Curitiba: Positivo; Rio de Janeiro: Fundação da Biblioteca Nacional, 2012. p. 67-87

CASTAGNINO, Raul H. *Que és la literatura?* Buenos Aires: Nova, 1966.

COELHO, Nelly. *A literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Quíron/Global, 1982.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 2012. p. 11-14

COMPAGNON, Antoine. O leitor. In: *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

CONTRERAS, José; LARA, Nuria Pérez de (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010.

CORONEL, Luiz. *Concerto de cordas*. antologia poética. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano?* e outras interinvenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

COWELL, Cressida. *Como combater a fúria de um dragão por Solução Spantosicus Strondus III*. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017. (Série como treinar o seu dragão; 11).

DEMI. *O pote vazio*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto 1: prolegômenos e teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1995.

ECO, Umberto. Muito além da internet. *Folha de São Paulo*. 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1412200304.htm>. Acesso em: 21 dez. 2019.

ECO, Umberto. *Seis caminhos pelos bosques da ficção*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FERREIRA, Agripina Encarnación Alvarez. *Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos bachelardianos*. Londrina: EDUEL, 2013.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; ZILBERMAN, Regina. *Erico Verissimo e a literatura infantil*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1982a.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; ZILBERMAN, Regina. *Sugestões de leitura para os alunos de 1º Grau*. PORTO ALEGRE: GRÁFICA DO ESTADO R.S., 1982b.

FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FROMM, Erich. *A arte de amar*. Tradução de Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 1995.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. *Com a palavra a palavra: escutar crianças e adultos em convívio poético*. 2013. 309 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. Literatura na Educação Infantil. In: Série Mesa Educadora para a Primeira Infância (UNESCO) (Org.). *O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança*. Brasília - DF: Gerdau e Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, v. 4, p. 74-87, 2011a.

FRONCKOWIAK, Ângela. Poesia e infância: o corpo em viva voz. *Pro-Posições* [online]. 2011b, vol. 22, n. 2, p. 93-107. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072011000200008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 9 nov. 2019.

FRONCKOWIAK, Ângela. O encontro de crianças e literatura na educação infantil. *Pátio-Educação Infantil*, 2010, ano VIII, n. 24, p. 4-7. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRONCKOWIAK, Ângela; PERKOSKI, Norberto. Vivências poéticas: mobilizando leitores. In: GOMES, L. da S.; GOMES, N. T. *Aprendizagem de língua e literatura: gêneros e vivências de linguagem*. Porto Alegre: UniRitter, 2006. p. 237-268

FURNARI, Eva. *A bruxinha atrapalhada*. 7. ed. São Paulo: Global, 1986.

FURNARI, Eva. *Não confunda*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

FURNARI, Eva. *Sorumbática*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

FURNARI, Eva. *Trudi e Kiki*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

JEAN, Georges. *Los senderos de la imaginación infantil*. Los cuentos. Los poemas. La realidad. Traducción de Juan José Utrilla. México: Fondo de cultura económica, 1990.

JEAN, Georges. *Na escola da poesia*. Tradução de Maria Carvalho. Lisboa: Instituto Piaget, 1989.

JOUVE, Vicent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013.

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

KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre educação e filosofia*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, July 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 mar. 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. [S.l.], n. 19, p. 20-28, abr., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2014.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade. In: *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a. p. 173-183

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LINO, Dulcimarta Lemos. *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*. 2008. 395 f. Tese (Programa de Pós Graduação em Educação – Faculdade de Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LINO, Dulcimarta Lemos; RICHTER, Sandra Regina Simonis. *Libretos de Criação: experiência de brincar com sons em Rodas Poéticas na educação infantil*. *Orfeu*, v. 2, n. 2, 2017. p. 69-90. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530402022017069>. Acesso em: 20 jan. 2020.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Como aperfeiçoar a literatura infantil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 3, v. 7, p. 146-169, 1943.

MACHADO, Ana Maria. *A princesa que escolhia*. Ilustrações de Graça Lima. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

MACHADO, Ana Maria. *Ah, cambaxirra, se eu pudesse*. São Paulo: FTD, 2003.

MACHADO, Ana Maria. *Delícias e gostosuras*. São Paulo: Salamandra, 2007.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. A criança e a literatura. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações*. Curitiba: Positivo; Rio de Janeiro: Fundação da Biblioteca Nacional, 2012. p. 15-35

MALLETA, Ernani de Castro. *A dimensão espacial e dionisíaca da voz com base nas propostas de Francesca Della Monica*: resgatando liberdade expressiva e identidade vocal. *Urdimento*, v. 1, n. 22, p. 39-52, julho de 2014. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/viewFile/1414573101222014039/3212>. Acesso em: 06 jan. 2020.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto. Transdisciplinaridade e cognição. In: NICOLESCU, B. (Org.). *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000. p. 89-114

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MELO, Veríssimo de. *Folclore infantil: acalantos, parlendas, adivinhas, jogos populares, cantigas de roda*. Belo Horizonte: Itatiaia, [19--].

MERLEAU-PONTY, Maurice. A linguagem indireta e as vozes do silêncio. In: *Signos*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereria. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 39-88

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: introdução à problemática da literatura*. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

MONICA, Francesca Della. A respeito dos espaços da ação vocal. Tradução de Ernani Maletta. *ILINX, Revista do Lume*. n. 12. 2017. p. 100-105. Disponível em: <https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/590>. Acesso em: 05 jan. 2020.

MORAIS, José. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2013.

NANCY, Jean-Luc. *Arquívoda: do senciante e do sentido*. Tradução de Marcela Vieira e Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: Iluminuras, 2014.

NEVES, André. *Malvina*. 2. ed. São Paulo: DCL, 2015.

PAIXÃO, Fernando. *O que é poesia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PAULINO, Graça et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. 2. ed. Belo Horizonte: Formato, 2001.

PAZ, Octavio. *A busca do presente e outros ensaios*. Organização e tradução de Eduardo Jardim. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2017.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. Tradução de Manuel Campos. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Plano Nacional do Livro e Leitura/PNLL. *Ministério da Cultura*. Secretaria da Cultura. 2014. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/pnll>. Acesso em: 23 nov. 2018.

Política Nacional de Leitura e Escrita/PNLE. *Ministério da Cultura*. Secretaria da Cultura. 2018. Disponível em: <http://snbp.cultura.gov.br/pnle/>. Acesso em: 23 dez. 2019.

PRIETO, Heloisa. *Quer ouvir uma história?*. lendas e mitos no mundo da criança. São Paulo: Angra, 1999.

PONDÉ, Glória. Poesia e folclore para a criança. *Tigre albino*. 2008, vol.1, n.3. Disponível em:

[p.http://www.tigrealbino.com.br/texto.php?idtitulo=7b1bf050ea9ec8cafc2221e6432b753e&&idvolume=2525b9ec5a09159df57b6ab2bc0dd204](http://www.tigrealbino.com.br/texto.php?idtitulo=7b1bf050ea9ec8cafc2221e6432b753e&&idvolume=2525b9ec5a09159df57b6ab2bc0dd204). Acesso em: 9 nov. 2019.

QUINTANA, Mario. *A vaca e o hipogrifo*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2012.

RAMOS, Flávia Brocchetto; NUNES, Marília Forgearini. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. *Educar em Revista*, [S.l.], v. 29, n. 48, p. p. 251-263, apr. 2013. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/24680>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. As marcas da palavra e da ilustração. *Revista Educação*: edição especial Literatura Infantil. São Paulo, Segmento, 2012.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. Vínculo po(i)ético entre ensino, pesquisa e extensão. *Forex*. Arte e Cultura. Novo Hamburgo: Feevale, 2014. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/a83ceb6c-5653-4389-a5e4-3cfc67c04d6d/Arte%20e%20Cultura.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; LINO, Dulcimarta Lemos. Rodas poéticas no ateliê: experiências de linguagem na educação infantil. *XVIII Endipe*. 2016. Disponível em: http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10855_37665.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Ler o mundo*. São Paulo: Global, 2011.

SCHAEFER, Murray R. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente – a paisagem sonora*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

SHAKESPEARE, William. *O mercador de Veneza*. Tradução de Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: L&PM, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVERSTEIN, Shel. *A parte que falta*. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

SILVERSTEIN, Shel. *A parte que falta encontra o grande O*. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: BRANDÃO, Maria B.; EVANGELISTA, Aracy A. M.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jan. 2020.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca (Org.). *Alfabetização*. Brasília: MEC, 2000.

THEBAS, Cláudio. *O menino que chovia*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

TRAVASSOS, Sônia. *Lá em cima daquele morro*. Rio de Janeiro: Bambolê, 2019.

VALÉRY, P. *Variedades*. Tradução Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 1999.

VERISSIMO, Erico. *O tempo e o vento*, parte III: O arquipélago, vol. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WULF, Christoph. O ouvido. *Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia*. n. 9. São Paulo. mar. 2007. Disponível em: http://cisc.org.br/portal/jdownloads/Ghrebh/Ghrebh-%209/07_wulf.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola*. as alternativas do professor. 1. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 9-22

ZILBERMAN, Regina (Org.). *A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura* [1990]. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

APÊNDICE A – Autorização da escola para a realização da pesquisa



Santa Cruz do Sul, 08 de janeiro de 2019.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Santa Cruz do Sul, CEP-UNISC

Prezados Senhores,

Declaramos para os devidos fins conhecer o projeto de pesquisa intitulado: "Experiências de ler na biblioteca", desenvolvido pela acadêmica Jéssica Taiara Kottwitz do Curso de Mestrado em Letras, da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, sob a orientação da professora Dr^a Ângela Cogo Fronckowiak, bem como os objetivos e a metodologia da pesquisa e autorizamos o desenvolvimento na Escola de Educação Básica Educar-se.

Informamos concordar com o parecer ético que será emitido pelo CEP-UNISC, conhecer e cumprir as Resoluções do CNS 466/12 e 510/2016 e demais Resoluções Éticas Brasileiras. Esta instituição está ciente das suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e no seu compromisso do resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para tanto.

Atenciosamente,

Assinatura e carimbo (ou dados funcionais) do responsável institucional (legíveis)

Cristiane Isernha Machado
Vice-Diretora
Port.87/2014 - UNISC

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA EDUCAR-SE
Mantida pela APESC-Associação Pró Ensino em Santa Cruz do Sul
Port. Autor. Func. n° 8569/84 - D.O. 14/03/84
Alt. Designação Ato n° 61/01 - APESC de 14/03/2001

APÊNDICE B – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido enviado às famílias

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EXPERIÊNCIAS DE LER NA BIBLIOTECA

Prezado senhor/Prezada senhora

O/A senhor/a está sendo convidado/a para participar como voluntário do projeto de pesquisa intitulado “Experiências de ler na biblioteca”. Esse projeto é desenvolvido por uma mestranda do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, e é importante porque pretende observar o envolvimento das crianças com o espaço da biblioteca e sua relação com as práticas de leitura no processo de alfabetização e letramento.

Para que isso se concretize, o senhor/a será contatado/a pelos pesquisadores para averiguar como as crianças interagem com a biblioteca e como ocorrem as primeiras leituras e o contato com os livros nesse espaço. A pesquisa acontecerá ao longo do primeiro semestre de 2019, podendo estender-se, se ocorrer a necessidade de continuar o acompanhamento do processo de ler que se espera detalhar na pesquisa. Nessa condição, é possível que alguns desconfortos aconteçam, como é o caso, por exemplo, da presença da pesquisadora no local, fazendo anotações, gravações, bem como filmagens e/ou fotografias. Por outro lado, se o senhor/a aceitar participar dessa pesquisa, benefícios futuros para as áreas de Letras e Educação poderão acontecer, tais como a melhoria do acervo, do atendimento e do acesso aos livros na biblioteca. Para participar dessa pesquisa o senhor/a não terá nenhuma despesa com transporte, alimentação, exames, materiais a serem utilizados ou despesas de qualquer natureza.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____ declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de minha imagem e voz de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que eu não possa ser identificado através desses instrumentos (imagem e voz).

Fui, igualmente, informado/a:

- a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- c) da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- d) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- e) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; e,
- f) de que se existirem gastos para minha participação nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é a mestranda Jéssica Taiara Kottwitz e sua orientadora é a Prof. Dr. Ângela Cogo Fronckowiak. O número da pesquisadora é (51)998331240.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do telefone: (051) 3717-7680.

Local: _____

Data __/__/__

Nome e assinatura do voluntário

Nome e assinatura do responsável pela apresentação desse Termo de Consentimento

CIP - Catalogação na Publicação

Kottwitz, Jéssica Taiara

A mediação em leitura e a ampliação dos sentidos na
experiência da escuta / Jéssica Taiara Kottwitz. – 2020.

92 f. : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz
do Sul, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Ângela Cogo Fronckowiak.

1. Mediação em leitura. 2. Experiência de escuta. 3. Infância,
biblioteca e literatura. 4. Convivência poética. I. Fronckowiak,
Ângela Cogo. II. Título.