



**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E  
DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Maria Auridéia Moraes do Vale**

**EDUCAÇÃO E LITERATURA:  
experiências poéticas de ler e escutar narrativas literárias**

Santa Cruz do Sul  
2021

Maria Auridéia Moraes dos Vale

**EDUCAÇÃO E LITERATURA:  
experiências poéticas de ler e escutar narrativas literárias**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Santa Cruz do Sul  
2021

### CIP - Catalogação na Publicação

Vale, Maria Auridéia Moraes do

Educação e Literatura : experiências poéticas de ler e escutar narrativas literárias / Maria Auridéia Moraes do Vale. – 2021.

98 f. ; 297 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter.

1. Educação. 2. Leitura literária. 3. Gesto poético. 4. Educação Básica. 5. Corpo-linguagem. I. Richter, Sandra Regina Simonis. II. Título.

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

Maria Auridéia Moraes dos Vale

**EDUCAÇÃO E LITERATURA:  
experiências poéticas de ler e escutar narrativas literárias**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

*Dra Sandra Regina Simonis Richter*  
Professora Orientadora – UNISC

*Dra Gilka Elvira Ponzi Girardello*  
Professora Examinadora – UFSC

*Dra Ângela Cogo Fronckowiak*  
Professora Examinadora – UNISC

*Dra Ana Luisa Teixeira de Menezes*  
Professora Examinadora – UNISC

Santa Cruz do Sul  
2021

*Ao meu filho Ravi que, ainda em meu ventre, tem me ensinado sobre a potência do corpo.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha família pelo apoio incondicional em toda a trajetória da minha vida acadêmica. Ao meu pai, Seu Francisco, que plantou em mim o amor pela palavra vocalizada, pelo gesto poético na ação de narrar histórias. À minha mãe, Dona Helena, que sempre me incentivou e acreditou em meus esforços. Os meus pais são minha inspiração de força e persistência!

Aos meus queridos irmãos Francivaldo e André; e irmãs Raimunda, Alice e Auricélia. Desde a infância fomos ensinados a trilhar por caminhos justos, a ter respeito e amor ao próximo. Hoje cada um seguiu sua vida, caminhos muito distintos, mas com as mesmas lições de que não importa o quanto temos na vida, mas quem somos e com quem estamos. Um agradecimento especial à minha irmã Auricélia que em minhas reflexões desta dissertação me acolheu em sua escuta, e em conversas excitadas pelo fenômeno poético me ajudou a pensar outros fenômenos presentes na ação de contar histórias do meu pai.

Sou agradecida também aos amigos e amigas que encontrei no município de Chapadinha - MA, principalmente aqueles/as que acreditam e depositam confiança neste meu ofício de ser educadora. Em especial, à amiga Anna Carolinne, com quem converso rotineiramente sobre os desafios que emergem em torno da Educação escolar; Cleane de Jesus, minha ex-professora que se tornou amiga e conselheira; Leila Mendes, por ter me acolhido em muitos momentos dos quais que eu precisei e à amiga Eliane Mendes, pelo seu carinho demonstrado em forma de atenção, cuidados e conversas destituídas de obrigações.

Sou muito agradecida também à Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP, em especial à professora Ma. Nony Braga e Nilzete, por darem oportunidade e esperança à comunidade de Chapadinha – MA, no esforço de uma Educação de qualidade para todos.

Ao meu querido esposo, Radson Vale, por ser um companheiro que me apoia e acredita no meu potencial; por incentivar a busca e conquista dos meus objetivos e me amparar nos momentos em que as perturbações do dia a dia nos provocam desequilíbrios.

À turma do Mestrado Interinstitucional em Educação (MINTER), pessoas que se tornaram amigas e muito importantes para o percurso desta caminhada. Tivemos momentos de dissensões, mas conseguimos superar com a cabeça erguida e coração

aberto às transformações que os desafios de uma convivência em grupo podem proporcionar.

Às mães das crianças que concederam a participação de suas filhas nos encontros de conversas literárias. A minha gratidão também às crianças que me ensinaram sobre a força das palavras, sobre a nossa potência na produção de sentidos. Todas foram importantes neste estudo e colaboraram substancialmente para as minhas reflexões e compreensões acerca da ação de ler e escutar narrativas literárias.

À Banca Examinadora, professoras Ângela Fronckowiak, Gilka Girardello e Ana Luisa Teixeira, que muito contribuíram na discussão sobre a viabilidade do projeto de qualificação. Um agradecimento especial à prof<sup>a</sup> Dra Ângela por ter correspondido às minhas indagações em momentos de tensões sobre a literatura e o gesto poético.

Aos meus professores do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação de Santa Cruz do Sul: Cláudio José de Oliveira, Mozart Linhares, Éder Silveira, Felipe Gustasack, Moacir Viegas, Betina, Ana Luisa Teixeira, Nize Pellanda, Cheron Zanini. Cada um contribuiu sobremaneira na minha formação como professora principiante na pesquisa acadêmica. Com eles aprendi a olhar e pensar o mundo em outras dimensões, mais profundas e complexas.

Ao grupo de pesquisa “Estudos Poéticos: Educação e Linguagem”, pela acolhida, encontros e discussões a respeito de nossas pesquisas e experiências na Educação Básica com a linguagem poética.

O meu carinho muito especial e agradecimentos também são direcionados à minha orientadora, prof<sup>a</sup> Sandra Richter, com quem mantive conversas sempre abertas, acolhedoras e férteis. Aprendi muito com a minha orientadora ao longo desses dois anos, não apenas sobre a pesquisa ou a Educação, mas sobre o humano, sobre a nossa ação operante em linguagem no mundo com os outros, sobre os nossos devires, sobre a nossa condição humana. Meu muito obrigada, professora! Você é uma mulher inspiradora, de muita força e sabedoria!

*Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é escrever distraidamente.*

*(Clarice Lispector)*

## RESUMO

Esta dissertação é um estudo filosófico em fenomenologia da linguagem que ocorreu no município de Chapadinha, situado no interior da Maranhão. O interesse pela pesquisa emergiu a partir da aproximação do gesto poético da literatura com o ato de filosofar, de reaprender a olhar o mundo na ação operante em linguagem. A imagem poética suscitada na ação de narrar histórias literárias na infância foi inspiração para perseguir o estudo em torno da dimensão educativa da literatura. A problematização se deu na experiência e percepção de que as artes e a filosofia são vistas como áreas desinteressantes pela maioria dos estudantes da escola na qual este estudo principiou. Emerge, assim, a interrogação: o que há para pensar e saber em torno do fenômeno da leitura literária na escola de Educação Básica? Desse modo, o estudo teve intencionalidade de estudar o gesto poético em linguagem vocalizada e escrita a partir da descrição de experiências com a leitura de textos literários. Nessa intenção, a metodologia se deu na perspectiva qualitativa a fim de não fazer levantamentos universalizantes ou generalistas, mas uma descrição das singularidades vivenciadas na ação ler e escutar narrativas literárias. Foram organizados quatro encontros no mês de outubro de 2020 com crianças na idade entre oito e dez anos. Esses momentos de experiências com a leitura em interlocução com Paul Zumthor, Tzvetan Todorov e Gaston Bachelard, permitiram considerar que o encontro entre literatura e educação pode ser pensado numa estreita relação com o mundo narrado como presença do corpo situado no mundo. Em síntese conclusiva, esta pesquisa constituiu um percurso de resistência à leitura literária na escola como ação supérflua, na qual não há demora na leitura, não há paciência, não há escuta. O gesto poético é um convite para o pensamento, a reflexão existencial, a presença do corpo e a produção de sentidos.

**Palavras-chave:** Educação. Leitura literária. Gesto poético. Educação Básica. Corpo-linguagem.

## ABSTRACT

This dissertation is a philosophical study in phenomenology of language that took place in the town of Chapadinha, located in the interior of Maranhão. The interest in research emerged from the approximation of the poetic gesture of literature with the act of philosophizing, of relearning to look at the world in action operating in language. The poetic image raised in the action of narrating literary stories in childhood is inspiration to pursue the study around the educational dimension of literature. The problematization occurred in the experience and perception that the arts and philosophy are seen as uninteresting areas by the majority of students in the schools in which this study began. Thus, the question arises: what is there to think and know about the phenomenon of literary reading in the Basic Education school? Thus, the study was intended to study the poetic gesture in vocalized and written language from the description of experiences with reading literary texts. In this intention, the methodology took place in a qualitative perspective in order not to make universal or generalist surveys, but a description of the singularities experienced in the action of reading and listening to literary narratives. Four meetings were organized in October 2020 with children aged eight and ten years old. These moments of experiences with reading in dialogue with Paul Zumthor, Tzvetan Todorov and Gaston Bachelard, allowed us to consider that the encounter between literature and education can be thought of in a close relationship with the narrated world as the presence of the body located in the world. In conclusion, this research constituted a path of resistance to literary reading at school as a superfluous action, in which there is no delay in reading, there is no patience, and there is no listening. The poetic gesture is an invitation to thought, existential reflection, the presence of the body and the production of meanings.

**Keywords:** Education. literary Reading. Poetic gesture. Elementary Education. Body-language.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>HISTÓRIAS QUE ENREDAM MINHA PESQUISA.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHOS E DEVANEIOS DE UM ESTUDO DAS NARRATIVAS LITERÁRIAS.....</b>	<b>22</b>
<b>3</b>	<b>A LITERATURA QUE CONVIDA A FILOSOFAR.....</b>	<b>37</b>
<b>3.1</b>	<b>Imaginação poética e a alteridade nos textos literários.....</b>	<b>50</b>
<b>4</b>	<b>CRIANÇAS QUE INTERROGAM E SILENCIAM A PALAVRA.....</b>	<b>56</b>
<b>5</b>	<b>ESTAR À ESCUTA PARA PERCEBER O QUE SE MOSTRA.....</b>	<b>79</b>
<b>5.1</b>	<b>O gesto poético de ler e escutar como movimento de transformação docente.....</b>	<b>90</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>

## 1 HISTÓRIAS QUE ENREDAM MINHA PESQUISA

*Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.*

*(Clarice Lispector)*

Com uma menção ao conto “Os desastres de Sofia” de Clarice Lispector, inicio a apresentação de algumas motivações e enredamentos que foram pujantes na escrita desta dissertação. Penso que nossos interesses pessoais, profissionais e/ou acadêmicos são sempre motivados por narrativas que pertencem à nossa constituição humana, desde a mais tenra idade. São muitas histórias que se entrelaçam. Histórias da vida real. Histórias contadas por nossas invencionices. Histórias germinadas daquilo que nos afeta, nos sensibiliza ou nos conduzem a profundos devaneios.

Em “Os desastres de Sofia”, uma garota de nove anos de idade passa a amar seu professor por sua controlada impaciência e silêncio durante as aulas. Na tentativa de chamar sua atenção, ela começa um jogo de atormentá-lo com sua falta de comportamento, insolência e pouco interesse para estudar. Certo dia, o professor pede uma redação a partir de uma pequena narrativa que ele conta com uma moral em seu desfecho:

[...] um homem muito pobre sonhara que descobrira um tesouro e ficara muito rico; acordando, arrumara sua trouxa, saíra em busca do tesouro; andara o mundo inteiro e continuava sem achar o tesouro; cansado, voltara para a sua pobre, pobre casinha; e como não tinha o que comer, começara a plantar no seu pobre quintal; tanto plantara, tanto colhera, tanto começara a vender que terminara ficando muito rico (LISPECTOR, p. 104, 1998).

Como o interesse da menina era apenas irritá-lo, criou uma história de forma aligeirada. Para ela, escrever era algo simples pois só sabia escrever usando suas próprias palavras. Assim ela compôs sua história, retirando a sua moral: “Ao contrário do trabalhador da história, na composição eu sacudia dos ombros todos os deveres e dela saía livre e pobre, e com um tesouro na mão” (LISPECTOR, p. 106, 1998).

Na expectativa de que o professor a odiasse ainda mais, o seu texto provocou-lhe uma reação inesperada, de redenção, ao contrariar que o trabalho árduo seria a única forma de se ter fortuna. A garota mencionou sobre um tesouro que se disfarça, que está onde menos se espera, que bastava apenas descobrir. Sem intenção, por

meio de suas invenções, a criança despertou novas perspectivas, novos olhares no professor, rompendo assim com uma visão universalizante dos acontecimentos da vida. Ela propiciou uma forma de reaprender a olhar o mundo por uma ação em linguagem criativa.

Encontro neste conto uma linha de intersecção com a minha forma de perceber a literatura, concordando assim com o que Marisa Lajolo escreve: “[...] literatura não se faz com boas intenções, não tem compromissos com modismos, não é para dar lições de vida, e muito menos para reforçar conteúdos escolares.” (REYES, 2012, p.9) A garota o fez apenas por uma forma livre e transgressora de recriar um texto, usando sua capacidade engenhosa de produzir novos sentidos. A escola é um lugar fecundo para propiciar uma pedagogia da literatura que dê liberdade para a imaginação das crianças. E os professores, assim como no conto, podem ser mediadores que confiam e valorizam essas sensibilidades criativas.

“As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito.” (LISPECTOR, p. 99, 1998) Nesse sentido, coloco-me no desafio de apresentar nesta dissertação as provocações que me foram feitas pelas palavras lidas, ouvidas e sentidas ao longo da minha trajetória familiar, estudantil e profissional. Foi assim que este trabalho foi se compondo, em meio aos devaneios da infância, das descobertas na adolescência e enfrentamentos diários na fase adulta.

O que engendrou os esforços empreendidos nesta pesquisa foi a tentativa de aproximar o gesto poético da literatura presente na ação de narrar histórias de meu pai Francisco na infância com uma pedagogia da literatura que encanta, ensina a escutar o outro, sensibiliza e amplia as possibilidades de produção e constituição de mundos.

Como não posso contar todas, no recorte deste trabalho, considerei as histórias das minhas vivências e experiências com o gesto poético da palavra vocalizada e da palavra escrita. Momentos que se deram desde a infância na escuta de histórias<sup>1</sup>, até a fase adulta quando fui ao encontro de textos literários mais complexos<sup>2</sup>. Para isso,

---

<sup>1</sup> Não são apresentadas referências bibliográficas das histórias contadas por meu pai, pois elas eram criadas e recriadas no compartilhamento oral. As alusões eram sempre feitas a animais que eram chamados de camaradas, como o coelho, o macaco, a onça e o tatu. Eles eram apresentados com características marcantes como a esperteza, a bondade, a maldade, a ingenuidade ou a tolice.

<sup>2</sup> Refiro-me à complexidade na ação de compreender textos que compõem um vocabulário mais elaborado ou que exigem experiências culturais relacionadas à formação literária.

busquei estudar a dimensão poética da leitura literária com a intenção de refletir e compreender a interlocução da literatura com a educação a partir da ação de ler e escutar narrativas literárias.

Esta pesquisa tem a ver com o modo de conceber o ato de educar crianças e jovens com experiências literárias não apenas na escola de Educação Básica, mas em toda a sua trajetória de vida. As mudanças pessoais vão ocorrendo, as experiências no mundo com os outros vão provocando tensões e devaneios acerca da nossa existência e do nosso lugar no mundo. A vida em linguagem é permanente e contínua, por isso as transformações também não cessam.

Escrevo, portanto, a partir de um pensamento filosófico de que a nossa condição humana é pensar o mundo e os outros, estando inserido nele numa coletividade, em partilha com o outro. Nessa compreensão, o mundo que emerge da leitura literária ultrapassa o discurso informativo ao nele me situar e o significar, pois o mundo não sendo “em si mesmo intocável, ele é sempre de maneira primordial, da ordem do sensível: do visível, do audível, do tangível”. (ZUMTHOR, 2007, p. 78)

A potência imaginativa que emerge na experiência compartilhada de ler a palavra escrita e escutar a palavra vocalizada permite compreender com Paul Zumthor (2007, p. 78) que a dimensão poética do texto desperta em meu corpo “[...] essa consciência confusa de estar no mundo, consciência confusa, anterior a meus afetos, a meus julgamentos, e que é como uma impureza sobrecarregando o pensamento puro... que, em nossa condição humana se impõe a um corpo (se assim se pode dizer!)”. Essa sensibilidade ou “consciência confusa” habita a experiência poética da linguagem, sustenta nossos devaneios e nos “coloca no mundo” ao suscitar “uma presença em mim, leitor”. (ZUMTHOR, 2007, p. 81) Para Zumthor, essa presença implica o corpo que se expõe na percepção a partir de uma memória que é do próprio corpo.

Considero, portanto, o gesto poético da literatura como fundante na vida das crianças e jovens, tanto nos textos escritos como nas vozes de leitores ou contadores de histórias. Embora a literatura tenha atualmente uma imbricação com a palavra escrita, por sua origem etimológica estar relacionada à letra (*littera*), considero neste trabalho a literatura em sua dimensão poética que não se restringe à escritura, mas que tem a ver com as sensações delicadas, fugazes e extremas, como diria Lispector (1999). Um fenômeno poético que pode ser manifestado tanto na escritura de um texto quanto na voz suave ou torrente de um contador de histórias, ou seja, literatura como produção de sentidos na convivência.

Refletindo a partir das ideias de Zumthor, entendo que todo texto poético é performativo na medida em que ouvimos o que ele tem a nos dizer. Em outras palavras, desde que nos dispomos a perceber a sua materialidade, a força de suas palavras, sua estrutura acústica e as reações que ele pode nos provocar. (ZHUMTOR, 2007)

Para além do texto escrito, penso que talvez seja o fato de se tomar a palavra como forma de ação pensante, fugidia e transfiguradora que se pode designar o fenômeno poético. Compreendo, assim, que a poesia não é um privilégio daqueles que têm a propriedade nos arranjos da palavra escrita, mas uma potência da imaginação humana como experiência de linguagem e produção de sentidos.

Para Zumthor (2007, p. 56), “em poesia, ‘dizer é agir’. E eu entendo poesia, aqui, como em ocasiões precedentes, no sentido mais geral, incluindo nossa ‘literatura’ ... ainda que na estética que prevalece entre nós há séculos o discurso propriamente poético seja fortemente parasitado pelo representativo”. É nesse sentido que sustento a ideia de que a literatura em sua dimensão poética é um convite para alunos/as estarem em presença, em atos de pensamento.

Meirelles (2016) descreve que pessoas consideradas iletradas também têm a sua literatura, pois quaisquer agrupamentos humanos possuem as suas lendas, suas histórias, seus cânticos e suas culturas. Na minha infância, aqueles momentos de escutar as histórias do meu pai eram de pura magia, divertimento e entretenimento. Eu não me angustiava na obrigação de entender, de compreender. Eu apenas vivia, sentia, desfrutava e sorria.

Segundo Antônio Cândido (1995), a literatura é uma necessidade humana, pois ela nos humaniza, nos liberta do caos. Sua negação consiste também na mutilação da nossa humanidade. É porque o gesto poético da literatura nos atrai, nos arrasta, nos envolve e nos transcende. Vejo então nas letras de músicas, nas cartas de amor, nos poemas, nas canções de ninar, nos jogos e brincadeiras essa dimensão da literatura.

Era sempre no final da tarde. Momentos em que experiências com o gesto poético nos arrastava para um jogo sonoro e corpóreo em que vozes e movimentos eram confundidos. Meus irmãos, minhas irmãs e eu nos reuníamos ao redor do nosso pai que iniciava sempre mais uma aventura de suas contações. Havia sempre uma camarada onça que com sua esperteza conseguia enganar seus parceiros, conseguia atraí-los com suas artimanhas. O coelho, o macaco e tantos outros animais que eram

personificados nas histórias cheias de fantasias. Não havia textos escritos, as narrativas eram construídas oralmente que suscitava de nós a imaginação para arquitetar os cenários em que toda a trama acontecia, pois as vozes ganhavam presença no corpo do nosso contador.

Meu pai não foi alfabetizado, não reconhece os sinais gráficos que tentam representar os sons da nossa fala. Não por isso deixou de nos encantar com seu jeito de corporificação da linguagem simbólica. Era corpo-linguagem e linguagem-corpo que nos envolvia. Era o que nos permitia o brincar na ação imaginante e na narração encantada.

Retomo a ênfase deste trabalho na literatura como forma de poesia, mas não como gênero literário em detrimento de outros. O que importa aqui não é a literatura que classifica os textos em gêneros ou que prioriza as regras de composição dos textos, mas aquela que abarca toda a concepção de literatura como ação e criação. É a literatura em sua dimensão poética revestida tanto em um texto escrito quanto em uma história compartilhada em voz alta.

Para Fronckowiak (2011), o processo de aquisição da leitura e da escrita contribui para o empobrecimento da linguagem numa lógica linear de que ou se brinca ou se aprende, o que não ocorre com a poesia, pois com ela se privilegia o todo em um movimento de circularidade e não de fragmentação. Em consonância com as ideias da autora, esses momentos de corpo-linguagem foram cruciais para a minha percepção do gesto poético como forma de potência criativa.

Durante a minha escolaridade na infância, não consigo recordar momentos que foram marcantes na ação em linguagem poética. Somente anos mais tarde, no Ensino Médio, é que eu retomo o meu encanto pelas artes na escola. Fui compreendendo que “[...] a iniciação ao discursivo leva a uma perda gradual da lógica emocional da infância, provocando um empobrecimento da linguagem que só será restaurado pela arte”. (PONDÉ, 2009, [s.p.] apud FRONCKOWIAK, 2011, p.98) Talvez seja nesse ínterim arrefecido que se iniciam os ocultamentos das nossas fabulações e sensibilidade à palavra em presença, aquela que nos situa no mundo.

Nos instantes em que meu pai narrava as histórias, colocava também seu corpo em movimento, não falava apenas com as palavras, mas com o som, com os gestos e ondulações de sua voz; manipulava seu corpo simultaneamente talvez para ajudar na construção de sentidos daqueles que o ouviam ou por não ter sido domesticado pela inércia que a palavra escrita pode provocar em muitos adultos após serem

escolarizados. É como na infância, antes das crianças se apropriarem da língua e linguagem estabelecidas socialmente, vivem na totalidade de suas experiências sensíveis, em que corpo, linguagem e mundo não se separam.

Conforme Richter (2016), toda produção de linguagem solicita um fazer operativo que engendra efeitos no real, uma vez que manipular envolve o corpo inteiro em um movimento de agregar a algo um pensamento, um sentido, e por isso é uma ação transformadora. Entendendo a manipulação como um fazer operativo, na contação de história, o corpo comunica junto com as palavras que saem da boca do contador. Assim, contadores e ouvintes são imbricados no movimento do corpo para a construção dos sentidos que emergem na ação brincante da linguagem. Uma vocalidade sentida como presença, como diria Zhumthor, em que o corpo é o ponto de partida, ponto de origem e o referente da fala.

[...] o discurso poético valoriza e explora um fato central, no qual se fundamenta, sem o qual é inconcebível: em uma semântica que abarca o mundo (é eminentemente o caso da semântica poética), o corpo é ao mesmo tempo o ponto de partida, o ponto de origem e o referente do discurso. O corpo dá a medida e as dimensões do mundo; (ZUMTHOR, 2007, p.77)

As palavras que ecoavam da garganta do nosso pai naqueles momentos provocavam-nos experiências com momentos intensos, alegres e vívidos. Cada personagem apresentado era personificado por nosso contador de histórias que encontrava formas de imitar as vozes e movimentos dos animais conforme ia compondo suas narrativas. Para mim, são memórias indelévels. E quando me ponho a pensar me questiono se nossos alunos e alunas são provocados/as nessas experiências tão marcantes de ouvir narrativas que nos envolvem por inteiro. Mesmo sendo narrativas ficcionais, elas permeiam a nossa forma de existir no mundo.

Embora meus irmãos e irmãs tenham tido as mesmas vivências que eu tive com a linguagem simbólica nesse tempo de nossa infância, as experiências<sup>3</sup> de cada um ocorreram de modo singular. Para Larrosa (2005, p. 35), experiência é “[...] sempre do singular, não do individual ou do particular, mas do singular. E o singular é precisamente aquilo do qual não pode haver ciência, mas sim paixão. A paixão é sempre do singular porque ela mesma não é outra coisa que a afecção pelo singular”.

---

<sup>3</sup> “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2014, p. 18).

Implica compreender que viver uma experiência diz respeito ao modo como a nós “[...] o real se apresenta em sua singularidade” (LARROSA, 2005, p. 35).

Além disso, entendo também que a experiência inaugura o pensamento, assim como enuncia Skliar (2012, p. 67) em que “[...] o pensamento não é anterior à experiência. É sua consecução, sua perseguição, seu porvir”. Sendo, pois, experiências singulares que nos permitam construir sentidos, inaugurar imagens a cada momento de evocação da linguagem simbólica.

Enquanto eu me apaixonava pelo mundo das palavras e buscava mais e mais a compreensão das coisas que me circundavam, os outros investiram energias em outras paixões. Afinal, cada sujeito constitui seus significados e compreensão do/no mundo pelo modo singular de perceber o real, mesmo quando participam das mesmas vivências, pois “[...] experiência não é conhecimento, mas tem o poder de conferir sentido ao que conhecemos”. (RICHTER, 2016, p. 98) Talvez esses acontecimentos – ou essas singularidades – possam ser entendidos pelas formas de recepção e de ressonância que os textos provocam nos leitores/ouvintes.

Na etapa do Ensino Médio, muitas dúvidas e questionamentos emergiam. Eu era uma aluna extremamente regular em termos de desempenho nas atividades orais e escritas, mas tinha muita vontade de aprender. Não tinha acesso a livros se não os que a escola disponibilizava. A meu ver, a minha capacidade intelectual era menos aguçada que a dos demais alunos, pois eu provia de um vocabulário muito parco e experiências culturais ínfimas. Eu não era uma leitora de muitos livros. Detinha-me ao livro didático, pois tanto meus pais não eram leitores quanto nossas condições financeiras não permitiam o acesso. No entanto, isso não foi motivo para eu me acomodar. Pelo contrário, sempre fui uma aluna dedicada, cheia de vontade de aprender, mesmo quando as condições não eram favoráveis.

Desde a minha infância, em casa, fui ensinada por uma pedagogia que não necessariamente utilizava recursos didáticos sofisticados. Uma pedagogia que me ensinou a gostar de ler porque me proporcionou o ato de ler “com o coração e o desejo”. Reyes (2012) expressou desse modo ao se referir como a literatura pode ensinar nossas crianças e jovens a se refugiarem no profundo de si mesmo pela leitura de textos literários.

Por conseguinte, eu não viajava para outros lugares para conhecer outros sujeitos, outras regiões, outras culturas. Eu não frequentava outros espaços. Então,

resolvi investir<sup>4</sup> na compra de livros. Meus professores sempre falavam do poder de transformação da leitura e eu queria experimentá-lo, no sentido de compreender outras formas de mundos existentes por meio da escrita literária.

Comprei minha primeira coleção condensada de clássicos da literatura portuguesa e brasileira. Minha primeira experiência de leitura clássica foi *O crime do padre Amaro*, do escritor português Eça de Queiroz. Apesar de o livro apresentar uma escrita incomum para a minha realidade, eu buscava o dicionário na tentativa de construir os sentidos em que o texto ia se propondo. A busca pela compreensão da obra foi tensa e incansável. A princípio, não foi uma experiência agradável: primeiro pela dificuldade de configurar os sentidos da narrativa, depois por não saber lidar com as sensações provocadas em mim mediante o texto lido e compreendido.

Mesmo com a pouca experiência de leitora da palavra plurissignificativa em obras clássicas, eu conectava o ficcional com os acontecimentos da vida cotidiana de tal forma que me provocam sensações de pertencimento, de solidariedade aos personagens que eu projetava em um mundo criado em algum lugar do universo. Era uma história do universo ficcional, mas eu não me permitia fazer uma simples cisão com a nossa realidade. Era alegria, tristeza, raiva, angústia, indignação. Era choro, inquietação. Na época, eu entendia esse meu comportamento como uma atitude ingênua, pueril. Mas, ao estudar sobre o gesto poético da linguagem, fui compreendendo que o texto ressoava em mim, suscitava o meu corpo presente na ação de ler e produzir sentidos.

Passei alguns dias intrigada com a história. Para mim, era absurdo, inaceitável e imoral o que eu havia lido. Eu falava, contava e compartilhava esses meus sentimentos para quem se dispusesse a me ouvir. As pessoas que me ouviam eram possuídas por ansiedades e curiosidades, queriam também experimentar as leituras. E assim as palavras desvelavam sua força na concretude do texto.

Como a presença do corpo não é uma redução da linguagem, mas a sua amplitude, percebo que a literatura educa a imaginação. Na minha fase adulta, no exercício docente durante as leituras de textos literários, ainda sinto arrepios e comoções, mesmo compreendendo que há pontos distintos e semelhante entre o real e o ficcional. Assinto que a potência das narrativas está em

---

<sup>4</sup> Uso o termo investimento no sentido de que, como meus pais não podiam comprar livros, comecei a trabalhar como professora de reforço escolar para poder juntar dinheiro e assim adquiri-los.

[...] recontar, refazer, reconfigurar – narrar o modo como sentimos e experimentamos o mundo, como nele interpretamos nossa existência mundana, como sonhamos e assumimos a nós mesmos nos personagens, nas opções, nas atitudes, nos torna protagonistas de nossa vida, desde sempre entrelaçada com outras vidas (RICHTER, 2016, p. 100).

As narrativas literárias podem desvelar novos mundos possíveis. Penso que esses foram uns dos momentos mais importantes das minhas aprendizagens no mundo em linguagem. A presença de comportamentos diversos e particulares nas obras literárias me inquietavam. Algumas vezes, causavam estranhamento; outras, pertencimento. Essa interlocução cultural redimensionava o mundo, o meu olhar sobre o outro e sobre mim. Não sou sozinha no mundo. Eu pertenço ao mundo e ele pertence a mim. Somos uma unidade, na diferença e na pluralidade. Nesse sentido é que observo a literatura provocando aprendizagens na intersubjetividade dos textos.

Na minha adolescência, tive a oportunidade de entrar em contato com diferentes gêneros textuais, como poemas, contos, crônicas, letras de músicas, cartas de amizade e cartas de amor. Alguns desses gêneros compartilhávamos nos diários e cadernos de amigos e amigas. Eram textos com uma linguagem que valorizava a beleza e o jogo lúdico com as palavras. Traziam sensações de uma vida mais alegre, divertida e sensível com a palavra escrita.

No decurso do Ensino Médio, entre os maiores desafios que se apresentaram em minha vida, a timidez se tornava uma opressão que me distanciava das outras pessoas. No entanto, essa barreira foi sendo superada por intermédio da minha vivência com os colegas de sala de aula na apresentação de peças teatrais ou outras atividades lúdicas em que o gesto poético nos conduzia para a ação em linguagem. Os trabalhos desenvolvidos estimulavam a nossa integração, socialização e construção de diferentes saberes por meio de peças teatrais, música, dança, gincanas, jogos, ou seja, a linguagem artística suscitava de nós o envolvimento, o reconhecimento da importância do coletivo.

Um momento muito marcante com a literatura foi uma apresentação teatral do livro *Cinco Minutos* de José de Alencar. A leitura desse texto especialmente me fez participar de uma narrativa em que as emoções foram sendo conduzidas simultaneamente com o desenrolar do enredo. A obra é escrita em primeira pessoa em forma de uma carta endereçada à prima do narrador:

É uma história curiosa a que lhe vou contar, minha prima.  
Mas é uma história e não um romance.

Há mais de dois anos, seriam seis horas da tarde, dirigi-me ao Rocio para tomar o ônibus de Andaraí.

Sabe que sou o homem menos pontual que há neste mundo; entre os meus imensos defeitos e as minhas poucas qualidades, não conto com a pontualidade, essa virtude dos reis e esse mau costume dos ingleses.

Entusiasta da liberdade, não posso admitir de modo algum que um homem se escravize ao seu relógio e regule as suas ações pelo movimento de uma pequena agulha de aço ou pelas oscilações de uma pêndula.

Tudo isto quer dizer que, chegando ao Rocio, não vi mais ônibus algum; o empregado a quem me dirigi respondeu:

- Partiu há cinco minutos. (ALENCAR, 2009, p. 7)

É uma história envolvente em que um rapaz se atrasa e acaba pegando outro ônibus onde conhece uma moça pela qual se apaixona. Nessa narrativa, já se observa inicialmente um teor de relação do humano no e sobre o mundo, outros modos de produção de sentidos, outras formas de significação dos sujeitos. Menciona a pontualidade como o “mau costume dos ingleses”, ao mesmo tempo em que aponta também como virtude dos reis.

Um outro elemento a ser observado também é a relação em que o narrador coloca o humano com a natureza, ou seja, com o tempo. Define que nenhum ser humano deveria viver escravizado em prol do compromisso com o relógio, mas ter a liberdade em executar suas ações no momento próprio, oportuno.

Nesse momento, é possível que o leitor faça uma reflexão sobre suas qualidades ou defeitos, imagine sua forma de viver, de significar o mundo, reconheça algumas normas sociais ou reflita as consequências ou não pela falta do cumprimento delas. Considero, portanto, a literatura um modo de escrever e pensar a realidade estando nela, de pensar a si mesmo no mundo, suas ações ou a falta delas. A leitura desses textos é, pois, um encontro de subjetividades, de pensamentos e de formas de existências. É uma forma de interrogar sobre o mundo.

Ao ingressar no Ensino Superior, outros questionamentos emergiram. Eu tentava compreender o meu interesse singular pela leitura, uma vez que os professores sempre faziam referência à formação de leitores a partir do contexto familiar, da vivência com a leitura de livros, jornais ou revistas. No entanto, eu pertencia a um universo em que os livros – e a palavra escrita – eram bastante escassos.

Depois de algum tempo, a gente vai compreendendo ou não o que nos ocorre ao longo de nossas vidas. Esses momentos de experiências com as histórias contadas pelo meu pai, as brincadeiras de infância, como no duelo de versos, as leituras literárias, foram cruciais para despertar o meu desejo de continuar na busca por outras formas de convivência com o gesto poético em linguagem.

Na docência, desde o ano de 2012, participei de algumas atividades com alunos e alunas que suscitaram em mim o interesse por estudar e compreender a dimensão poética da literatura. Entendo que estudar literatura consiste em não apenas aprender sobre a classificação dos gêneros literários, formação das escolas literárias ou as técnicas de composição dos textos. Ir ao encontro da literatura significa, com Bachelard (1990, p. 27), “[...] os instantes em que as palavras, hoje como sempre, criam o humano”. É viver a ação de envolver-se com o gesto poético em linguagem escrita ou oral, é deixar-se sentir as sensações, é permitir que o corpo esteja presente nas experiências com a leitura ou conversas literárias.

Nesse sentido, interrogo o que há para pensar e saber em torno do fenômeno da leitura literária na escola de Educação Básica? No percurso desta escrita, tensiono e problematizo as minhas experiências em torno do gesto poético com a leitura e escuta de textos literários, desde a infância à fase adulta, no ambiente familiar e escolar. Apresento as minhas indagações, os enredamentos que mobilizaram o meu interesse por um estudo filosófico em fenomenologia, bem como as descrições das experiências no encontro de leitura e escuta literária com as crianças que participaram da pesquisa no mês de outubro, ano de 2020, município de Chapadinha, estado do Maranhão.

A dissertação está organizada em cinco capítulos não lineares, pois apresentam uma circularidade em torno do que me transformou na docência no encontro com as áreas de filosofia e literatura. Quero dizer com isso que a infância não é apenas o começo e a fase adulta não é o desfecho. Faço um movimento de idas e vindas conforme as minhas memórias foram trazendo à tona as experiências com o gesto poético em leitura literária.

No primeiro capítulo, apresento de forma introdutória os principais enredamentos da minha pesquisa, as motivações que encadearam o meu pensamento de estudar a dimensão educativa da literatura, o seu gesto poético, bem como a presença do corpo como experiência na produção de sentidos.

No segundo, teço os caminhos e devaneios deste estudo a respeito das narrativas literárias que podem se apresentar em seu gesto poético como potência criativa da linguagem. Nesta seção, remeto às experiências da infância, aos desafios da adolescência e principalmente às vivências no ofício de ser professora.

No capítulo seguinte, aproximo a literatura com o ato de filosofar, uma vez que compreendo a leitura e escuta de textos como uma forma de interrogar e reaprender

a ver o mundo. Nesse mesmo capítulo, argumento a respeito da imaginação poética e a alteridade nos textos literários.

O capítulo cinco remete à metodologia usada nesta pesquisa: uma opção pela reflexão filosófica em fenomenologia da linguagem. É onde podemos ler sobre a ação de estar à escuta para perceber o fenômeno da dimensão educativa e poética da literatura. Nesse capítulo, também teço sobre o gesto poético de ler e escutar narrativas literárias como movimento de minha transformação docente.

## 2 CAMINHOS E DEVANEIOS DE UM ESTUDO DAS NARRATIVAS LITERÁRIAS

*A realidade é a matéria prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la – e como não acho. Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia, e que instantaneamente reconheço. A linguagem é o meu esforço humano.*

(CLARICE LISPECTOR)

Nasci em Coroatá, um município situado no centro-leste do estado do Maranhão. No ano de 2010, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no município havia cerca 62.000 habitantes. Morei nesta cidade até os meus 21 anos de idade. Em 2007, conquistei uma bolsa de estudos pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) e passei a residir em Chapadinha, um município também situado no interior do estado Maranhão, com uma população estimada, também segundo o último censo do IBGE, em 73.000 habitantes.

Toda a minha Educação Básica ocorreu em terras coroaenses, onde convivi com alguns professores que também foram importantes nas minhas escolhas estudantis. Além das minhas experiências com a palavra vocalizada na infância, alguns professores que ministravam disciplinas de linguagens também cultivaram em mim o desejo de continuar estudando em áreas em que eu tivesse experiências com a palavra escrita ou falada. Eu sentia, como ainda sinto, profunda admiração por professores eloquentes, imponentes e fecundos no uso da palavra.

Lembro-me de uma professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental que todo início de aula escrevia na lousa uma palavra para que pudéssemos falar o que quiséssemos sobre ela. A docente nos instigava a pensar sobre tudo o que a palavra nos provocava. Recordo também da professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Todo início da aula, era um texto para ser lido.

Em geral, nas aulas da disciplina Literatura, não era comum a leitura de textos. Havia mais o estudo dos gêneros literários, suas classificações e características. A literatura, nessa perspectiva, nada tem a ver com uma forma de “explorar o fundo de nós mesmos” e “nos conectarmos com os outros, iguais e diferentes, que compartilham conosco as raízes humanas.” (REYES, 2012, p. 26) O lugar da literatura na escola pode ser o de criar possibilidades para o reconhecimento das experiências fundantes do humano. Nesse pensamento, os textos literários nas aulas podem

contribuir para levar os estudantes a pensarem outros mundos possíveis pela imaginação.

Por outro lado, as leituras da professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio eram provocativas. Lia com muita força, energia e emoção. A leitura me penetrava e me levava para outras dimensões. Depois desse momento, seguíamos com os estudos de aspectos gramaticais da língua portuguesa. Foi a partir desses afetos pela palavra que pensei em percorrer minha vida estudantil nos caminhos das letras. E, em 2007, cheguei a Chapadinha para iniciar a minha trajetória como estudante do Curso de Letras. Formei-me em dezembro de 2011.

No ano de 2012, iniciei meu ofício como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica no município de Chapadinha - MA. Inicialmente, trabalhei em uma escola da rede privada. Depois, em 2014, iniciei na rede pública. Conheço os desafios enfrentados por nós professores no cotidiano da sala de aula, as fragilidades de leitura dos alunos e até dos professores, na escuta do outro ou de falar com o outro.

As nossas rotinas fatigadas pelo descaso da sociedade, alunos, comunidade e até pelo poder público refletem a escola como um lugar morno, sem tato, sem brilho e sem emoção. Esses são apenas alguns dos desafios. Mesmo assim, enalteço e continuarei a enaltecer a Educação como esperança da nossa existência humana. Por meio dela, nos tornamos sujeitos participantes e participativos; nos tornamos conscientes de nossas vidas e das nossas formas de existência.

Assumo meu compromisso com uma educação humana capaz de transformar realidades. Durante minhas práticas pedagógicas como professora de linguagens, senti o desejo de aprofundar os estudos sobre literatura, de entender o gesto poético que convida os alunos a estarem na escuta, na presença e na ação imaginante. E isso poderia ser feito pelo contato com as narrativas literárias.<sup>5</sup>

Ao longo das minhas experiências em sala de aula, muitas atividades desempenharam verdadeiro desabrochar para os talentos que se ocultavam nas tarefas complexas do dia a dia da escola. Muitos momentos evidenciaram a necessidade de atividades que fossem convites à curiosidade dos alunos para que se pudesse valorizar a potência de cada um nas suas singularidades. Observei que, nas

---

<sup>5</sup> Refiro-me às narrativas literárias não com a intenção de reduzir a uma modalidade textual, assim como existe o texto descritivo, dissertativo ou argumentativo, mas para dar relevo ao modo como “falamos” ao mundo e com o mundo em linguagem simbólica. “A fala das crianças é habitada por surpreendentes esforços metafóricos de ir além de um universo de palavras que começa a ser construído e ainda é pequeno. Também por silêncios.” (REYES, 2012, p. 20)

experiências de linguagem com o gesto poético, pode-se conquistar sujeitos capazes de se encantar com o mundo, com as pessoas e consigo mesmos.

No ano de 2018, na escola Unidade Integrada Professor Oliveira Roma, em minhas experiências com as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual foram desenvolvidos vários projetos durante o ano em que os alunos fizeram apresentação de paródias, declamação de poemas, peças teatrais, dentre outras atividades culturais. Houve a presença do corpo em experiências com o gesto poético. E os educandos se engajavam nessas propostas de atividades.

No entanto, ao longo do ano, muitos desses alunos, ao falarem de arte como disciplina mencionavam como se ela não fosse relevante para a sua formação escolar. Percebi explicitamente uma depreciação nesse campo do conhecimento humano. Na escola, ainda resiste essa contradição entre o olhar dos alunos para as disciplinas e a profícua participação desses mesmos alunos em situações em que a linguagem literária é atrativa. Compreendo que os educandos têm possibilidades para aprendizagens diversas no encontro de leitura e escuta de textos literários.

Embora existam muitos projetos em torno da formação leitora, esses momentos deixam de ser profícuos se forem pretextos para a mera realização de atividade didáticas, se não houver a aprendizagem do desejo para a leitura. Há muito o que se pensar sobre a ação de ler, e isso se reflete em intermináveis pesquisas e estudos que ajudam a pensar acerca do assunto.

Os encontros de escuta das narrativas em linguagem simbólica na minha infância, a percepção de como alguns estudantes percebem as artes na Educação Básica, ou como entendem a literatura no Ensino Médio, mais especificamente, tornou-se um fio condutor para a problematização acerca das experiências de leituras literárias na escola. Existem muitos matizes em torno da ação de ler. Ela não se inicia no ato de pegar um livro ou de acompanhar linearmente as palavras com os olhos.

A leitura é anterior à decodificação dos signos linguísticos. “A criança pode descobrir o prazer da leitura muito antes de aprender a ler.” (FRONCKOWIAK, BARBOSA, 2021, p.159) Assim como os leitores podem descobrir esse desejo na construção coletiva, na conversa sobre os textos. Ler e escutar sobre o lido é uma forma de conversar sobre mundos e vidas. Nas palavras de Bajour (2012, p. 23): “O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo.”

Bajour (2012) argumenta ainda que “[...] é enriquecedor pensar como leitura esse momento do bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto

desencadeia em nós.” Por ser assim, os mediadores de leitura podem contribuir verdadeiramente para o prazer da ação de ler se houver espaço para as conversas, para os encontros e para a escuta. Na leitura solitária, não existe essa mesma possibilidade de ser mobilizado/a pelas interpretações dos outros.

Ao ingressar no Mestrado em Educação<sup>6</sup> no ano de 2019, na oportunidade de apresentar um projeto de pesquisa, fiz um movimento de retornar o olhar para mim, para a minha constituição humana. Passei a refletir sobre a minha vida em constante transformação e rompimento de paradigmas, a enxergar a força da palavra vocalizada e escrita no enleio dos processos educativos em linguagem. Pensei também nos momentos de deleite e encantamento com as narrativas contadas por meu pai.

Foi a partir disso que comecei a pensar e organizar os meus estudos que culminaram na escrita desta dissertação. Comecei a dialogar com textos que me ajudaram a delinear minha trajetória conceitual e de investigação. Minha orientadora, prof. Sandra Richter, foi muito importante nesta busca ao ouvir meus questionamentos e minhas tensões. Permitiu que eu fosse encontrando o meu jeito de caminhar no percurso de minha participação no grupo de pesquisa “Estudos poéticos: Educação e Linguagem”.

Os integrantes do grupo me acolheram e me ajudaram a tensionar nos encontros de estudos aquilo que estava em meu entorno como problematização dos meus estudos. Nesse percurso, fui aprendendo a escutar, observar e perceber como a minha pesquisa com um grupo de crianças leitoras poderia me transformar como ser humano e como educadora.

Muitas descobertas e aprendizagens foram sucedendo. Foram-me apresentados/as alguns autores/as e pesquisadores/as os quais foram basilares na compreensão de ideias a respeito da literatura, da poesia vocalizada e do próprio ato de pesquisar: a fenomenologia de Merleau-Ponty, a poética do devaneio de Bachelard, a literatura de Todorov e Zumthor, além da pesquisa qualitativa de Maria Bicudo, uma pesquisadora que se inspirou na fenomenologia de Joel Martins<sup>7</sup>.

Pesquisar não é confortável, não é cômodo e natural. Pelo contrário, incomoda, desaloja, movimenta, desperta, encoraja, dá medo, ilude, desilude, anima e desanima.

---

<sup>6</sup> Mestrado Interinstitucional em Educação (Minter) – um convênio entre a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Rio Grande do Sul, e a Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP), Maranhão.

<sup>7</sup> Um importante educador na história da educação brasileira no século XX, como filósofo e fenomenólogo que apresentou a ideia de educação como poesia, produção, pensamento e forma de habitar/construir o currículo.

A pesquisa exige coragem e desprendimento. Segundo Rezende (1990, p. 73), “[...] o sentido que falta, que está faltando, é que determina a direção de sua busca”. Assim, o sentido que está me faltando é a compreensão em torno do gesto poético da literatura, seja no texto escrito ou falado.

De igual modo, senti segurança ao ler na tese da professora Fronckowiak (2013, p. 31) que, para Bachelard, “o espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento”. Assim, estudar academicamente é permitir em nós a abertura à experiência de pensar o que não sabíamos, poder pensar ao retificarmos nossos saberes e conhecimentos. É promover em nós a aprendizagem da busca pelo desconhecido como nossa transformação.

Nas leituras e discussões com o grupo “Estudos poético: Educação e Linguagem”, fui compreendendo que os caminhos da minha busca poderiam ser traçados por uma pesquisa qualitativa a partir de uma abordagem fenomenológica da leitura literária. A fenomenologia, por constituir um modo filosófico de interrogar o mundo a partir da existência do pesquisador, favorece a intencionalidade de realizar um estudo qualitativo a partir das descrições do fenômeno situado.

Bicudo (2005, p. 24) explica que a pesquisa qualitativa se propõe na realização de um estudo no qual “[...] a participação e engajamento são fundantes e onde a linguagem é sempre expressão e comunicação do percebido, compreendido, articulado por sujeitos historicamente situados”. Tal compreensão me permitiu estudar de forma reflexiva as experiências que a leitura e a escuta de narrativas literárias podem ter em universos diferentes considerando as crianças leitoras em suas singularidades de leitura de mundo.

Segundo a pesquisadora Bicudo (SIMEÃO, MOCROSKY, 2018, p. 245), a pesquisa qualitativa é um tipo de descrição que “[...] relata o acontecimento, sem juízos e valores, sem explicações. Quando nos debruçamos sobre a descrição colocando o foco na interrogação, vamos destacando o que nos chama a atenção a partir da interrogação formulada”. Aqui, antes de respostas ou explicações, o importante é explorar a interrogação que mobiliza o estudo. É, com Rezende (1990, p. 17), afirmar que a preocupação da fenomenologia está em “[...] dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, nos fazer perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer”.

O sentido de fenômeno, nuclear na abordagem fenomenológica, requer ser explicitado. Bicudo contribui para a compreensão do que se quer dizer quando se fala

em fenômeno, na fenomenologia, ao afirmar que “[...] o fenômeno é o que se mostra a quem intencionalmente o olha. Ele se mostra no encontro entre o ver e o visto (noesis-noema), entre o que se mostra e ao olhar de quem olha de modo intencional” (SIMEÃO, MOCROSKY, 2018, p. 243). Essa intencionalidade, destaca a pesquisadora, não é sinônimo de proposital. Antes afirma o próprio movimento consciência, aquele que se estende ao que se mostra a... (alguém) e volta-se sobre (o percebido).

Nessa abordagem, o núcleo da fenomenologia está justamente na compreensão de que cada ato por nós realizado ou cada experiência vivida é “consciência de” ou uma “experiência de”. O conceito fenomenológico de intencionalidade refere-se especificamente à teoria do conhecimento e não à ação humana. O termo, na fenomenologia, significa intenções cognitivas em direção a algo que “aparece” no mundo. Esse encontro se dá num instante, que é o nosso estar no mundo agora, no qual o fenômeno se mostra no ato mesmo de perceber.

Além disso, Bachelard permite intuir que a pesquisa qualitativa favorece enxergar fenômenos que são podem ser descritos de forma generalizada, mas a partir de uma episteme própria. Em suas palavras, a partir da compreensão de que todo saber científico é reconstruído a cada momento, “[...] nossas demonstrações epistemológicas só têm a ganhar se forem desenvolvidas no âmbito dos problemas particulares, sem preocupação com a ordem histórica” (BACHELARD, 1996, p.10).

A percepção e recepção de cada sujeito leitor é particular na ação operante do ler, ouvir sentir e pensar. Embora indivíduos tenham oportunidades das mesmas vivências, as experiências de cada um são únicas, singulares. Por isso, o enfoque da pesquisa qualitativa consistiu numa abordagem fenomenológica. É um tipo de estudo que envolve o mundo da observação e percepção. Conforme argumenta Merleau-Ponty (2004),

O mundo da percepção, isto é, o mundo que nos é revelado por nossos sentidos e pela experiência de vida, parece-nos à primeira vista o que melhor conhecemos, já que não são necessários instrumentos nem cálculos para ter acesso a ele e, aparentemente, basta-nos abrir os olhos e nos deixarmos viver para nele penetrar (MERLEAU-PONTY, 2004 p. 1).

As experiências com a Educação Básica me colocaram em constante reflexão sobre a minha formação docente. É desafiador incitar nos alunos o desejo pelas experiências. Em verdade, apenas colocando-os na própria ação seria possível fazê-lo, para assim perceber o modo como aprendem, como interrogam, como se

percebem e percebem o outro. Assim, busquei sustentação para os estudos dessa pesquisa na reflexão filosófica, pensando as narrativas literárias em estreita relação com a produção de atos singulares em linguagem humana.

Enxergar o humano na sua potência produtora de linguagem, imaginativa e multifacetada é uma atitude que requer um olhar filosófico, investigativo e aberto. Não somos iguais, determinados e finitos. Somos expansivos, imprevisíveis e criadores de mundos infinitos. Assim, a opção filosófica é também fenomenológica porque busca enxergar o fenômeno humano para além de seres previsíveis e presumidos.

A intencionalidade desta pesquisa em estudar o gesto poético em linguagem vocalizada e escrita a partir da descrição de experiências com a leitura de textos literários advém da minha percepção da palavra como gesto poético em função da nossa capacidade de constituir e reconstituir sentidos pela inter-relação languageira.

A palavra do texto literário é plurissignificativa, carregada de sentidos que são constituídos por outros sujeitos e que na intersubjetividade ganha novos sentidos. Nesses encontros de leituras e escutas, não nos colocamos na presença física do outro que produziu em gesto poético o texto escrito, mas ficamos na presença construída por nossos sentidos, seja pela voz ou pela recepção imagética de nossos devaneios.

Entendo que a docência pode contribuir na formação de seus/suas alunos/as, confluindo com o pensamento de que o ser humano é um ser de potência, sensível, único e plural. Todos somos capazes de vivenciar, ter compreensão do mundo e de nós mesmos. As curiosidades dos alunos podem ser cultivadas no ambiente escolar com a aproximação da literatura considerando sua dimensão poética. Como sugeriu Reyes (2012, p.26) uma pedagogia “[...] da literatura que desse vazão à imaginação dos alunos e ao livre exercício de sua sensibilidade, para impulsioná-los a ser recriadores dos textos.”

A experiência sensível com a linguagem artística suscita circunstâncias de transformação do humano, de reflexões sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmos. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a estesia é mencionada a partir do componente curricular Arte. Segundo esse documento, a Arte contribui “[...] para a interação crítica dos alunos com complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania.” (BRASIL, 2018) Para além disso, as artes suscitam as emoções, provocam a consciência do corpo na relação com outros e com o mundo.

A BNCC propõe que as atividades com estudo das linguagens sejam articuladas com dimensões do conhecimento que perpassam as Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro, entre outras atividades que abordem as dimensões: criação, crítica, estesia, expressão. No entanto, cabe interrogar e pensar essa forma de entender ou articular experiências de linguagem nos estudos escolares em prol de uma liberdade artística. A estesia, nesse documento,

[...] refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e às diferentes matérias. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência (BRASIL, 2018).

A despeito desses conceitos apresentados na BNCC reportarem a uma ideia de educação pautada na complexidade do humano e do mundo, é comum a adoção de políticas públicas ou propostas pedagógicas que concebem o ser humano em separação com o mundo, seccionando razão e emoção. As mudanças sociais, políticas e educacionais configuram uma tendência para a valorização das competências técnicas ditadas pelo imperativo setor econômico da sociedade em detrimento dos elementos sensíveis da humanidade.

Na educação escolar, a valorização de alguns conteúdos curriculares em detrimento de outros e a ausência de metodologias que incentivem a integração dos alunos nas aulas por meio de vivências e experiências sensíveis podem contribuir na percepção de uma educação fragmentada, aligeirada e mercantilista. Podem fornecer uma visão distorcida e simplificada das artes por parte de professores e de alunos. Uma visão que dificulta compreender que as artes estão presentes em todas as circunstâncias das nossas vidas: na música, no desenho, na pintura, no poema, nas cartas, no conto ou na crônica.

Na escola, é comum professores e alunos valorizarem alguns conteúdos disciplinares por julgarem mais relevantes que outros. Por exemplo, o componente curricular Arte da área de linguagens é muitas vezes julgado como menos importante, dispensável. Além disso, muitos docentes se queixam por sentirem depreciação por parte de alguns alunos do componente curricular Arte<sup>8</sup>. De forma contrária, em todas as circunstâncias e ambientes, somos seres potencialmente produtores de linguagem, mas com uma visão muito circunscrita pelas normas estabelecidas no mundo da

---

<sup>8</sup> Arte com letra maiúscula porque faz referência ao componente curricular que consta no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

produtividade e do consumo, tanto pelo mercado econômico quanto cada vez mais pela escola.

Desse modo, entendo que a Arte como componente curricular é preterida por não considerarem relevante na ação humana, no movimento de seus corpos no e com o mundo, a leitura em performance ou contação de história. Como se ela não estivesse presente nas situações mais corriqueiras da vida compartilhada. Na escola, as artes são ensinadas como técnicas prontas e infalíveis. Mas, conforme Machado (2014), ensinar arte é como cozinhar uma sopa de pedras<sup>9</sup>, igual fez Pedro Malasartes, incitando a curiosidade, a observação e a percepção na ação de fazê-lo.

As narrativas humanas são formas de vida em linguagem. Nesse sentido, alguns questionamentos surgiram nas minhas vivências como professora de Língua Portuguesa: como a leitura e escuta de textos literários podem constituir experiências de linguagem sensíveis, “em presença” conforme Zumthor (2007), na vivência<sup>10</sup> escolar das crianças? Dessa interrogação emerge o amplo interesse educacional em descrever experiências de leituras e escutas a partir de encontros e conversas com crianças leitoras. O objetivo específico foi estudar a dimensão do gesto poético na leitura e escuta de textos literários. Conforme os objetivos propostos, fez-se uma pesquisa qualitativa que ocorreu em quatro momentos de encontro no mês de outubro de 2020.

A pesquisa qualitativa se desenvolve, segundo Lüddke e André (2018), numa situação com plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e historicamente situada. As autoras destacam que nesse tipo de pesquisa o material é rico em descrições de situações, pessoas ou acontecimentos. Afinal, argumentam as autoras, o interesse do pesquisador é verificar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Os encontros de leitura e escuta ocorreram mediante alguns textos sugeridos por mim, mas outros foram sugestões das crianças que participaram das conversas literárias. Registrei as ações realizadas em um diário de campo que foi usado para eu narrar as minhas experiências de pesquisa, depois de cada encontro realizado. Nessas provocações, por uma opção fenomenológica, foi considerada a relação

---

<sup>9</sup> A autora faz menção ao conto que narra a história do esperto Pedro Malasartes que consegue fazer uma sopa de pedra ao provocar curiosidade de uma velha que nega comida a ele.

<sup>10</sup> O termo vivência é aqui empregado para referir o fato de ter vida. Nessa perspectiva, a vivência solicita o ato de dar-se conta da vida, pois a experiência vivenciada está no cerne da constituição humana.

intersubjetiva constituída pela relação intercorporal, pois o corpo “[...] antes de mais nada é sensação e afecção, só acontecendo no ato de participar”. (RICHTER, 2016, p. 93)

Na concepção de Richter, a partir do pensamento do poeta Octávio Paz e da fenomenologia de Merleau-Ponty, “[...] não há subjetividade absoluta, não há fusão nem soma de individualidades, mas relação intersubjetiva constituída pela relação intercorporal” (RICHTER, 2016, p. 93), pelo encontro entre os corpos situados no mundo. Relação que promove radical ruptura com a matriz individualista da tradição do pensamento ocidental em sua oposição entre subjetividade e objetividade.

O tema desta pesquisa tem relevância social à medida que o modo de se pensar a educação reflete nos encaminhamentos das políticas públicas e sua concretização nos espaços escolares. Pensar o humano em suas potências languageiras é crucial para considerar a formação das crianças de forma amplificada, complexa e inesperada. A lógica da produtividade do cenário econômico brasileiro tem se pautado por um fundamento em que exige a secção do humano de suas emoções, seus modos de imaginar e agir no coletivo mundano ao lhes exigir uma racionalidade técnica-científica que sobreponha a neutralidade em sua participação, refletindo, dessa forma, nas práticas pedagógicas. Por outro lado, a sensibilidade é um aspecto importante na existência humana, pois amplia as possibilidades de produção e constituição de mundos.

Na escola, encontros de leitura e escuta do texto literário podem potencializar o pensamento singular dos alunos e dos professores ao favorecer experiências de resignificação dos modos de conviver na escola, pela valorização do movimento de estar sendo no mundo com outros ao produzir outros mundos possíveis. Pelas razões pedagógicas da possibilidade de pensar uma experiência escolar de educação que considere o humano em sua complexidade ou mundanidade, reside neste estudo a intencionalidade em apresentar o fenômeno das experiências imagéticas com textos literários.

Richter (2016), a partir do pensamento bachelardiano, escreve que a imaginação poética é imbricada de paradoxos, tanto nas abordagens subjetivas quanto objetivas. Segundo a autora, na fenomenologia da leitura literária de Bachelard, são esses oxímoros entre o interior e exterior que nutrem a imaginação poética.

Nesse sentido, a abordagem fenomenológica se justifica sobretudo como escolha metodológica por entender que a potência imagética na leitura e escuta de

textos literários provoca os sentidos do sentir, isto é, da estesia das experiências literárias. Aqui, destaco que a dimensão poética da literatura não pode ser explicada senão pela experiência pautada na convivência, ação e incitação dos sentidos do corpo. O sensível não dá respostas acabadas ou generalizadoras porque o sentir é afetivo, ou seja, é singular. Essa singularidade é dada pelo sensível ser totalizante ou integrador ao não separar o corpo sensível da razão e da emoção.

Esta pesquisa concebe o pensamento educacional em torno do fenômeno da experiência com a linguagem literária numa dimensão para além da produção ou decodificação de significados. Compreendo que no conhecimento humano pela dimensão do imagético há um caráter plural significativo que envolve tanto a dimensão sensível do corpo quanto a dimensão intelectual da razão ou das ideias, tanto o espaço e o tempo quanto a coexistência das pessoas no mundo. Na leitura e na escuta do texto literário, o leitor e ouvinte se colocam numa íntima relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

As coisas não são, portanto, simples objetos neutros que contemplaríamos diante de nós; cada urna delas simboliza e evoca para nós uma certa conduta, provoca de nossa parte reações favoráveis ou desfavoráveis, e é por isso que os gostos de um homem, seu caráter, a atitude que assumiu em relação ao mundo e ao ser exterior são lidos nos objetos que ele escolheu para ter a sua volta, nas cores que prefere, nos lugares onde aprecia passear (MERLEAU-PONTY, 2004 p. 1).

A fenomenologia permitiu o estudo por meio de observação do corpo sensível em linguagens de crianças. Para Richter (2016, p. 94), “[...] as realizações da arte permitem compreender a inseparabilidade entre corpo e mundo porque a conduta poética é instauradora: é ato no mundo e não discurso sobre o mundo”. Sendo, portanto, um convite ao pensamento sobre a ação do corpo na constituição humana e devir de si, de suas linguagens e mundos. Richter (2016) compreende que o fenômeno da linguagem poética é um convite para pensar o gradual esforço do corpo sensível operante na sua própria existência mundana, ou seja, a criança, por exemplo, não necessita de explicações sobre a linguagem ou sobre a arte para se constituir. Essa constituição emerge na experiência dela mesma.

Portanto, as artes nos espaços escolares não podem preterir a condição operante da linguagem para constituir o ser ou para possibilitar o espaço para o acontecimento, criação ou produção. As artes, como a literatura, são elementos de provocações para o ato de imaginar, de construir sentidos e, por isso, de provocar sentidos na própria ação de sentir sentindo.

Para Richter (2016, p. 95), “[...] na lógica escolar, o termo arte enfatiza o sentido de criatividade, e por decorrência de imaginação, como ‘liberação emocional’ de uma individualidade rebelde ou interioridade criadora em direção e contra uma exterioridade repressora”. Argumenta, pois, que esse ideal artístico não contempla aquilo que especifica o gesto poético da arte como ato de produção de mundo pela ação em linguagem que exige materialidades sensíveis no convite à produção de sentidos para o que ainda não tem.

Apenas na imersão de circunstâncias provocativas é que se pode possibilitar a criação e, portanto, a experiência com as artes. É o que enuncia Bachelard (1990, p. 46) ao convidar a “[...] entrar no reino poético para tornar-se sensível a sua coerência”. Assim, opto por uma liberdade da minha ação de observar os fenômenos em seus contextos mediatizados por agentes provocadores de sentidos.

Nas minhas aulas atualmente, como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual, nas quais tenho buscado um refúgio nas artes ou na filosofia para pensarmos as narrativas literárias de forma mais sensata, sensível e amorosa, eu me ponho a pensar nas minhas experiências ingênuas em que o meu contato com a literatura se deu de forma gratuita e bastante sedutora. Na tentativa de encontrar meios para uma pedagogia mais atraente em sala de aula, ponho-me a pensar nas minhas narrativas em linguagem cativante, emocionante e emocionada, embrenhadas de afetos e sentidos.

Na minha ação como educadora, priorizo sempre o enfoque em atividades que possam despertar a curiosidade dos educandos para o pensamento em linguagem. No início das aulas, costumo realizar a leitura de um texto literário: um conto, uma poesia, uma crônica ou um poema. Percebo que, mesmo os/as alunos/as que se afirmam não leitores, são afetuosamente receptivos a essa dinâmica com a linguagem artística.

Na leitura de textos artísticos, as perguntas, a instabilidade e o caráter provisório das respostas, a possibilidade de criar e recriar mundos a partir do que foi lido, o estranhamento em face do conhecido se entrelaçam mais do que em outros discursos, com o jogo sempre aberto das formas. (BAJOUR, 2012, p. 25)

É nessa liberdade criativa, sem compromisso com a verdade, que os alunos e alunas constroem ou recriam os sentidos. Estar à escuta nessa concepção de ouvir o silêncio, os gestos, o corpo, é fundamental para acolher o outro em suas diferentes formas de vida ou visões sobre o mundo. Nas conversas sobre leituras literárias,

segundo Bajour (2012), há um regresso aos textos que sempre traz algo novo. É um modo de reler os textos, mas desta vez oportunizando a expansão dos sentidos de modo cooperativo.

Durante minha formação escolar na Educação Básica, entendia a literatura apenas como a arte de compor textos a partir de tendências históricas, filosóficas ou políticas situadas no tempo e no espaço. É como a literatura predominante nas aulas do Ensino Médio em muitas escolas brasileiras. Na docência, busquei a proposta curricular do município onde sou professora para entender como eu poderia levar os estudantes ao encontro com a literatura. Compreendi que eu não precisaria categorizar a história literária, mas levá-los a experiências com os gestos poéticos em linguagem, seja pela dança, pela escrita, pela música ou pelo teatro.

Portanto, foi na experiência como professora da Educação Básica que eu retornei ao encontro da literatura em sua dimensão poética, ao mesmo tempo que eu tentava conduzir meus alunos. Lembro-me do primeiro texto que li nessas aulas. Era um trecho do romance *Frankenstein*, de Mary Shalley. Foi assustador, poético e deleitoso. Depois, *O diário de Anne Frank*, *A marca de uma lágrima* (Pedro Bandeira), *Dom Quixote* (Miguel de Cervantes), entre outras obras literárias.

Meu universo de leitura literária foi se ampliando. Eu não apenas pedia que os alunos e alunas realizassem as leituras, mas eu lia para eles e com eles. Era estimulante pela intensidade do envolvimento. A composição das narrativas era imbuída de um gesto poético que desafiava nossa imaginação, pois cada um de nós sentíamos e nos deleitávamos pelas sensações que nos eram provocadas: medo, raiva, terror, angústia, empatia, liberdade e admiração.

Com as lembranças da exuberante performance do meu pai narrando suas histórias, eu tentava também envolver meus alunos com as leituras. Fui percebendo que o que afasta os estudantes da literatura é a forma como elas são apresentadas no cotidiano escolar. Muitas vezes, por uma ação didatizante em que predominam as atividades escolares sem oportunidades para a conversa, o encontro, a escuta e as experiências com a potência que ela tem. Não há tempo para a entrega, para os devaneios ou apreciação dos gestos poéticos. Quase sempre são momentos aligeirados e sem a presença do corpo em situação no mundo.

Todorov (2009) pondera que a literatura nas escolas não tem provocado o gosto nos estudantes porque se tem ensinado de forma distorcida, ou seja, prevalece mais o ensino de críticas à literatura, seus formalismos e periodização do que propriamente

possibilitar o contato com as obras. Não há espaço e nem tempo para as experiências leitoras que podem provocar o despertar das sensações, dos sentidos e das percepções para uma consciência existencial no mundo a partir do ato de ler ou escutar poesia. A leitura é, normalmente, superficial, mecânica, aligeirada e didatizada. Nesse momento, emerge o questionamento de como os alunos poderiam se interessar pela literatura em sua existência mundana.

As conversas sobre textos literários não se constituem apenas como momentos de mera descontração, mas de reler os textos, entremear os sentidos, construir mundos. Nesse pensamento, os mediadores dos leitores com os textos, como o professor, podem dar liberdade para as escolhas das leituras na intencionalidade de perceber como eles escolhem suas leituras. A partir disso, também podem dar opções ou sugestões para ampliar seus mundos como leitores. “A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta.” (BAJOUR, 2012, p. 27)

Tive uma experiência marcante no ano de 2017 nas minhas atividades de leitura com os alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental, com idade entre onze a doze anos. Muitos textos lidos por mim, nas aulas de Língua Portuguesa, eram incorporados pelos alunos os quais produziam ações, gestos e movimentos sugeridos nos textos. Eu não pedia que o fizessem. Eles apenas reagiam na recepção da leitura. Havia encantamento e engajamento da ação corpórea. Era o gesto poético daquelas crianças na experiência com a leitura e escuta de textos literários.

Segundo Manguel (2007), os principais desafios do ensino pleno da leitura é que não se tem como ensinar a leitura no sentido mais profundo e amplo sem ensinar os valores sociais que nosso mundo atual tanto despreza. Se ressaltarmos apenas a rapidez e a agilidade no processo leitor, como convencer alguém do valor da leitura? A partir dessas circunstâncias, acrescento ainda a indagação de como seria possível permitir que o sensível seja sentido com leituras extremante aligeiradas e monótonas.

Apenas com uma consciência de mundo é que se pode humanizar e humanizar-se, com professores e aprendizes nas experiências dinamizadoras da percepção humana. O interesse educacional deste trabalho de pesquisa teve relação com o meu compromisso éticoprofissional, que consistiu na intencionalidade de descrever experiências de crianças na leitura e escuta de textos literários.

Trindade e Richter (2018), ao destacarem a literatura integrada às artes, apresentam a discussão de que a leitura literária na sua dimensão estésica contribui para a aproximação do vínculo entre texto e leitor, corpo e alma, escuta e silêncio. “Talvez o exercício da leitura literária seja menos de um exercício de escolarizar sensibilidades e padronizar singularidades e mais um modo de acolher a estesia da alteridade na experiência de sentir sentidos de mundo” (TRINDADE, RICHTER, 2018, p. 606). Talvez, deter-se na experiência da leitura literária com crianças possa contribuir para promover mudanças no pensamento pedagógico em torno da dimensão educativa das artes na escola.

### 3 A LITERATURA QUE CONVIDA A FILOSOFAR

A Educação é um campo de contradições e de lutas permanentes. A presença de contrastes, de tensões e de conquistas diz respeito à vida, à coexistência mundana e ao vivível no planeta. A compreensão do ato de educar como percurso histórico de transmissão e transformação do já conhecido exige também o entendimento da relevância dos valores democráticos no acesso aos modos de saber, conhecer e pensar a convivência. Mas, antes, exige reconhecer que essa transmissão de valores e transformação de saberes e conhecimentos ocorre na alteridade do encontro entre adultos e crianças, ou seja, nos modos como os mais velhos apresentam o mundo aos jovens (BÁRCENA, 2012).

A questão educacional, para Bárcena (2012, p. 16), está em não anular “[...] a possibilidade de aprender o que merece a pena ser vivido”, não colocar obstáculos à renovação do mundo pela sua “petrificação”. Nesse sentido, o autor destaca que

Se a educação é um encontro entre gerações na filiação do tempo, o mesmo supõe múltiplos desencontros; ou dito de outro modo, a experiência de uma descontinuidade no seio de uma relação entre tempos diferentes (o tempo dos jovens e o tempo dos adultos), em cujo seio se transmite a cultura como cuidado e donde se convocam as distintas modalidades de fazer-se presente no presente, experimentando a arte das distâncias: a distância entre uns e outros, a distância com as realizações culturais, a distância com o próprio presente (BÁRCENA, 2012, p. 16-17).

Se pensarmos a educação nessa perspectiva da alteridade do encontro entre tempos diferentes, no qual os modos de ler e pensar o mundo são também distintos, é relevante projetarmos modos de favorecer e constituir condições para o processo educativo como acontecimento vital tecido por interações e mediações “em presença”, isto é, como acontecimento comprometido com a linguagem como experiência de presença e participação no e com o mundo. Neste esforço educacional, “[...] certa relação com a palavra escrita, com a linguagem e com a literatura – com ler e escrever – é fundamental (BÁRCENA, 2012, p. 20).

Nesse escopo, a educação escolar poderia conceber em suas práticas pedagógicas um currículo<sup>11</sup> que não secciona humano e mundano ao considerar a

---

<sup>11</sup> Currículo na perspectiva de caminhos de possibilidades a serem seguidos e/ou construídos pelos/as alunos/as na escola ou fora dela. Nas palavras de Martins (1992), um fazer-filosófico-educacional de forma que um caminho seja construído no ato de educar. É a própria vida do/a aluno/a experienciada numa situação de mundo.

complementaridade das dimensões sensíveis e intelectuais, cognitivas e afetivas, que não pretere a potência das artes e das literaturas nas formas de aprender em movimentos de continuidades e descontinuidades no mundo com outros, humanos e não humanos.

O termo educação, no sentido original (*ex-ducere*) indica o movimento de um estado ou condição para outro. E esse movimento se faz na convivência com outros sujeitos, nas relações e interações sociais e culturais (MARTINS, 1992). Nessa condição, a literatura é fundamental ao favorecer a amplificação de experiências de ler e escutar narrativas que nos situam no mundo.

“Nossas crianças e jovens estão imersos em uma cultura de pressa e tumulto que os iguala a todos e que os impede de se refugiar, em algum momento do dia no profundo de si mesmos” (REYES, 2012, p. 27) A experiência com o texto literário que não se lê com os olhos ou a razão, mas com o coração e o desejo, é fundamental para provocar esse movimento de olhar para si.

Todas as leituras e escutas de textos que narram as aventuras humanas, as práticas cotidianas, os dilemas sociais e culturais permanecem em nossa memória, constituindo a nossa existência. E é pelo devaneio poético<sup>12</sup> que nos damos conta da nossa unidade, dos seres que fomos e nos tornamos a cada renascer do sol. É onde encontramos a nossa liberdade de ser e de não ser, de fabularmos e nos encantarmos com a pluralidade do mundo.

“Nossas grandes lembranças se alojam assim no zodíaco da memória, de uma memória cósmica que não requer as exatidões da memória social para ser psicologicamente fiel. É a própria memória do nosso pertencimento ao mundo”. (BACHELARD, 2018, p. 112). Parafrazeando ainda as ideias do filósofo, fomos muitos na nossa vida ensaiada, e há devaneios tão profundos que nos desalojam na nossa própria história, do nosso nome, devolvendo-nos às solidões primeiras, permitindo um encontro com a ventura de sonhar, que virá a ser a ventura dos poetas.

A literatura a que me refiro não é aquela que se restringe à escritura, conforme sugere sua origem etimológica e de acordo como ela é entendida nos ambientes

---

<sup>12</sup> Bachelard (2018) distingue o sonho noturno e o devaneio – também chamado de sonho diurno ou sonho acordado – para afirmar que o devaneio “emerge intrinsecamente ligado à palavra: esta não somente a traduz, mas a constitui como acontecimento de linguagem, portanto, acontecimento do corpo sensível” (RICHTER, 2005, p. 124). Na fenomenologia bachelardiana, há um sujeito consciente e “cognoscente” do ato de devanear. Aqui, o sujeito do devaneio é senhor de suas imagens, pode formular um cogito, um cogito de sonhador que se apodera de seu mundo: “eu sonho o mundo; logo, o mundo existe tal como eu o sonho” (BACHELARD, 2018, p.152).

escolares. Entendo literatura como experiência poética, como amplificação da “[...] experiência dinâmica da palavra que ao mesmo tempo sonha e pensa” (BACHELARD, 2018, p. 13) e lhe confere um poder de metamorfose existencial pela “ação *direta* da imaginação sobre a linguagem” (BACHELARD, 2018, p. 18, grifo do autor).

Zumthor (2007) situa que a literatura se manifesta nas estruturas antropológicas humanas independente de sua forma concreta. Uma literatura que se expande nas formas de vivências, experiências e culturas populares, nos desenhos infantis ou nas vozes ressonantes de contadores de história. Como assim eu a encontrei nas narrativas do meu pai na minha infância, onde a alegria de contar histórias era torrente, singela, livre, permissível. Momentos de deleite com as experiências poéticas expressas em cada contação de história.

A literatura nos encoraja, nos mobiliza ao permitir ser muitos sendo nós mesmos. Pela dimensão poética da literatura, a criança pode partir do ficcional para o vivido, sendo incitada a sua potência imaginativa. Para Richter (2016), essa potência do ficcional amplifica sentidos em nós.

Pelo ficcional somos mais e somos outros sem deixarmos de ser os mesmos. Podemos nos dissolver e nos multiplicarmos, vivendo muito mais vidas para além ou aquém da que temos e das que poderíamos viver. Essa força criadora e inventiva da linguagem, capaz de multiplicar em nós sentidos, é inerente à condição lúdica de sermos contadores de histórias e cantadores de esperanças, memórias e crenças, ou seja, de sermos capazes de valorizar a existência como seres de sentido. (RICHTER, 2016, p. 100).

Constant considera a literatura inseparável do mundo, ou seja, a prática literária refere-se a tudo, estando por isso ligada a todas as questões mundanas, como a política, a religião e a moral. “É a expressão das opiniões dos homens sobre cada uma das coisas. Como tudo na natureza, ela é ao mesmo tempo efeito e causa. Imaginá-la como fenômeno isolada é não imaginá-la” (CONSTANT, 1807 *apud* TODOROV, 2009, p. 60).

Para Silva (2008), os professores podem agregar, na formação dos alunos, a criação, imaginação, experimentação e reflexão. A *criação*, para ver a coisas de outro jeito; a *imaginação*, para produzir alternativas diferentes no modo de se pensar o ensino nas escolas; a *experimentação*, para avaliar se as alternativas produtivas foram produzidas; e *reflexão*, para avaliar os limites das inovações pensadas e efetivadas. Nesse contexto, o modo de pensar e conceber a educação conversa com uma formação para outras possibilidades, incluindo a participação dos alunos nesse processo de produção do próprio currículo.

Não existe, portanto, separação entre literatura e educação, pois a literatura está em todos os contextos de atos educativos. E o gesto poético como dimensão da experiência literária torna-se um convite para pensar e existir no mundo, independente de suas formas de concretização, seja na música, na dança, no teatro, na repercussão ou ressonância dos textos literários.

Quando há liberdade para imaginar e agir no mundo, as artes se fazem presentes e solicitam a filosofia para a formação de conceitos e de pensamentos. Nesse encontro, a literatura pode emergir em suas formas poéticas para a criação de realidades pela ação imaginante. Como também pela filosofia tanto no questionamento de outras realidades quanto na formação de novos meios de existências no mundo, pela formação de sentidos e ideias.

Insisto na afirmação de que me reporto à literatura não como disciplina escolar, mas como forma de existir, sentir, produzir e transformar imagens<sup>13</sup> e ideias. O encontro entre literatura e educação emerge na própria ação de ser humano – sendo ele mesmo e sendo outros, na relação com outros no mundo, em um diálogo filosófico em torno das formas de existir. Pensando nessa liberdade criativa da literatura, a educação pode servir à humanidade e não o contrário. Ela pode contribuir com a potência humana de encontrar na educação uma forma de promover a expansão da existência a partir da intencionalidade de promover condições para a liberdade da imaginação e do pensamento.

Durante minha vida escolar no Ensino Médio, ouvi muitas afirmações a respeito do poder de transformação da leitura, sendo inclusive tema da Redação do Enem no ano de 2006. Uma professora de Língua Portuguesa sempre lia textos reflexivos no início de suas aulas. Havia também um professor de filosofia que nos desafiava no pensamento. Ele nos levava a questionar sobre a nossa própria vida, nossas formas de existir no mundo. Certa vez, indagou-nos sobre o que é liberdade ou o que é ser livre. Perguntou-nos se éramos livres em nossas escolhas, em nossas formas de

---

<sup>13</sup> Na filosofia bachelardiana, imagem e ideia, “[...] conceito e imagem não têm nada em comum. O primeiro combate as projeções das imagens para dar lugar ao distanciamento das coisas no mundo pela abstração; o segundo as induz e as transforma em constante renovação pela linguagem poética. Porém, é na dialética de complementaridade da diferença entre objetividade e subjetividade que podemos alcançar o enigma das profundezas do humano no movimento mesmo de abertura ao mundo” (KOPP, RICHTER, 2019, p. 50). Cabe ainda destacar que, aqui, imagem não refere à visão ou visualidade. “A imagem, na teoria bachelardiana, é poética porque é vinculada ao valor que lhe é atribuída e o devaneio é o processo pelo qual é possível multiplicar esse valor e viver, imaginariamente, no próprio seio das imagens. Na poesia, novas imagens são inauguradas pela linguagem poética que, antes de significar, valora. Logo, o devaneio poético, devaneio que ajuda a imaginação a habitar as imagens, e não “vê-las”, torna-se uma necessidade psíquica humana” (KOPP, RICHTER, 2019, p. 55).

pensar e de agir no mundo. Comecei, então, a me questionar sobre tudo, sobre o que eu era ou o que eu poderia vir a ser. Comecei a descobrir as minhas incertezas e incompletudes. Acreditei que, se eu comesse nos caminhos da leitura, poderia enxergar mais além do que estava em meu entorno.

Foi a partir dessas inquietações que comprei a minha primeira coleção condensada de clássicos da literatura portuguesa e brasileira. Comecei a cogitar que na leitura desses textos eu pudesse encontrar algumas respostas para as minhas indagações. Minha primeira experiência com a leitura de um clássico foi *O crime do padre do Amaro*, de Eça de Queiroz. Era um livro pequeno, mas com uma linguagem difícil de compreender naquele momento. Eu buscava o dicionário para construir os sentidos que o texto ia se propondo. Eu insistia, persistia, acreditava que eu poderia ir além. Não havia internet acessível para buscar explicações da obra. Eu tive paciência, mesmo quando tudo parecia intransponível. O gesto poético das narrativas literárias continuava a me atrair.

Anos mais tarde, nas leituras que eu realizava na docência é que fui compreendendo porque aquela leitura foi tão desconcertante para mim. É que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Eu não sabia dessa relação dialógica entre mundo e linguagem. “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 2011, p. 20) Não posso pensar a construção do sentido de um texto separado do seu contexto. Cada texto consiste em uma realidade, com suas histórias de culturas. E cada vez mais a literatura me conduzia para questionamentos sobre o mundo na relação com outros sujeitos. Os livros são formas de conversar com outros sujeitos de culturas distintas.

Quando eu perguntava a alguém se conhecia a obra literária de Eça de Queiroz, a resposta era sempre negativa. Eu estava sendo ousada. Uma adolescente de classe baixa, pais lavradores, iletrados, buscando romper a ideia de que o meu destino estava traçado. A literatura me dava a esperança de que eu poderia ser muito mais do que eu imaginava. Eu poderia ir além daquela percepção frágil e redutível que eu havia construído em torno de mim mesma. A literatura foi a mola propulsora da minha esperança e as narrativas do meu pai o gatilho para o meu engajamento para as descobertas de outras vidas, outros mundos e outras experiências com a linguagem.

Na minha infância, quase juventude (entre sete e doze anos de idade), o meu pai me encantava com a sua produção performática em suas narrativas ficcionais. No

Ensino Fundamental, minhas experiências com o gesto poético foram ínfimas, pois carrego poucas lembranças. No Ensino Médio, encontro-me novamente com a excitação da literatura em sua dimensão poética, por meio do teatro, do texto escrito, das leituras compartilhadas em voz alta da professora. Foram momentos em que a literatura e a filosofia se fizeram tão presentes, de forma tão imbricada que apenas anos mais tarde é que pude perceber como a literatura nos conduz para questionamentos e interesses sobre a nossa existência. Foram momentos importantes para o meu percurso existencial.

Ao mencionar suas experiências com a leitura de textos literários durante o primário e ginásio, Todorov (2009, p. 16) escreve: “[...] eu podia satisfazer minha curiosidade, viver aventuras, experimentar temores e alegrias, sem me submeter às frustrações que espreitavam minhas relações com os garotos e garotas da minha idade e do meu meio social.” Era assim que eu me sentia. Toda adolescente vive suas angústias, medos e frustrações que na literatura elas são tão comuns que nos fazem sentir acompanhados/as de outros sujeitos, estando sozinhos/as na solidão que a leitura nos exige.

Todorov (2009) acrescenta que a literatura nas escolas (o autor situa a França, mas podemos incluir o Brasil também nesse contexto) não tem provocado o gosto nos estudantes porque se tem ensinado de forma distorcida, ou seja, prevalece mais o ensino de críticas à literatura, seus formalismos e periodização do que propriamente possibilitar o contato com as obras. Talvez por isso eu tivesse aprendido a ter o preconceito literário<sup>14</sup> destacado por Zumthor.

Como lembra Todorov (2009), a literatura nasce no centro de discursos vivos, onde há corpos pulsantes, em que a alegria, o jogo, as descobertas e as intersubjetividades latejam os corações humanos. Os textos literários são escritos dentro de um contexto e fazem diálogo com outros sujeitos – seus leitores. E por essa razão os estudantes poderiam se aproximar da literatura da mesma forma que olham para outros sujeitos, outras culturas e outros mundos.

Para mim, literatura era uma disciplina chata que nos forçava classificar momentos históricos, memorizar datas e nomes. Bajour (2012, p.18) critica que “[...] todos nós tivemos a oportunidade de aprender um sem número de dados, datas, listas de obras e autores.” Essa aprendizagem acarreta em uma lição contundente: “[...] a

---

<sup>14</sup> “A noção de “literatura” é historicamente demarcada, de pertinência limitada no espaço e no tempo: ela se refere à civilização europeia, entre os séculos XVII ou XVIII e hoje” (ZUMTHOR, p. 12, 2007).

linguagem é uma espécie de retórica oficial; uma retórica alheia à vida e às palavras que nos constituem – as palavras subjetivas e emaranhadas com que expressamos nossa experiência vital. (BAJOUR, 2012, p.18)

No entanto, a literatura amplia o nosso universo, provoca-nos a imaginação para outras maneiras de conceber e viver no mundo. Ela nos ensina a viver. (TODOROV, 2009) Nesse sentido, a literatura mantém forte vínculo com o ato de filosofar ao provocar questionamentos sobre o humano e sobre o mundo, sobre as formas de existências. Ela tem potência de promover abertura para diferentes mundos em que cada um sente, compreende e vive de uma forma singular.

Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre o infinito essa possibilidade de interação com os outros, e por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo (TODOROV, 2009, p. 24).

Em casa, a família dá possibilidade ao processo de iniciação da criança no mundo de sociabilidades. Mesmo as famílias mais marginalizadas do mundo capitalista, aquelas que não têm acesso pleno às novas tecnologias digitais e que constituem, de forma precária, mão de obra para esse sistema, inserem a criança em uma diversidade de práticas languageiras que constituem primordialmente sua mundana formação humana. Nesse pensamento, existem diferentes formas de coexistir no mundo que são próprias dos engajamentos humanos, sejam eles afetivos, morais ou intelectuais.

Assim como as aprendizagens humanas não ocorrem essencialmente “na cabeça”<sup>15</sup>, importa mencionar que a percepção e a ação dos sentidos não se esgotam na experiência estética. Conforme menciona Todorov (2009, p. 54): “[...] a arte considerada habitualmente como exemplar, a poesia, não é em sua essência relativa à visão nem à audição, mas exige a mobilização do espírito: a beleza da poesia sustenta-se em seu sentido [...]” A poesia é uma outra expressão da literatura de uma forma íntegra, como sedução para o corpo presente. Os textos literários constroem

---

<sup>15</sup> Para Francisco Varela (2000), uma das maiores contribuições da ciência nos últimos anos é a convicção de não haver nada que se assemelhe a uma mente ou capacidade mental sem considerar que esta esteja totalmente encarnada ou inscrita corporalmente, envolta no mundo. A evidência está inextricavelmente vinculada a um corpo que age e interage com o mundo. Ver também El fenómeno de la vida: Cuatro pautas para el futuro de las ciencias cognitivas. Disponível em: <[https://des-juj.infod.edu.ar/sitio/biblioteca-formacion-situada/upload/El\\_fenomeno\\_de\\_la\\_vida-\\_Varela.pdf](https://des-juj.infod.edu.ar/sitio/biblioteca-formacion-situada/upload/El_fenomeno_de_la_vida-_Varela.pdf)> Acesso em janeiro 2021.

sentidos, mundos e experiências na leitura e escuta intersubjetiva. Nesse encontro, podem emergir as provocações, as inquietações e/ou ato de filosofar sobre o mundo e os outros.

Em Clarice Lispector, no livro *A hora da estrela*, na tentativa de se afastar da inflexão intimista, a autora desafia uma escrita mais realista, criando inclusive um personagem fictício – o narrador Rodrigo S.M. O romance tem como protagonista a personagem nordestina Macabéa – uma jovem alagoana de 19 anos de idade, miserável, órfã de pai e mãe, maltratada pela tia e enganada por outras pessoas quando resolve morar no Rio de Janeiro em busca de uma nova vida. A escritora escreve sobre a personagem:

Como a nordestina, há milhares de moças espalhadas por cortiços, vagas de cama num quarto, atrás de balcões trabalhando até a estafa. Não notam sequer que são facilmente substituíveis e que tanto existiriam como não existiriam. Poucas se queixam e ao que saiba nenhuma reclama por não saber a quem. (LISPECTOR, 1998, p. 14)

“Que malvadeza, professora!” Foi assim a reação de uma aluna ao ler o romance que eu sugeri em uma atividade de leitura dramatizada no curso de Pedagogia. O meu contato com essa literatura me afetou profundamente. Senti empatia pela personagem, imaginei outras vidas de outras jovens sendo desgastadas pela pobreza e miserabilidade que a falta de uma educação escolar pode provocar. Ainda hoje me emociono quando busco a leitura desse livro, como ocorrera no devaneio dessa escrita.

Muitos/as desses/as alunos /as relataram que acharam cruel o que ocorrera com a personagem. Eu senti a força do gesto poético na vida daqueles/as alunos/as. Senti a comoção e empatia que reluziam das vozes dos/as estudantes de pedagogia ao narrarem suas experiências leitoras do texto de Clarice. Isso me alegrou, me afetou e me fez mais uma vez acreditar no gesto poético como forma de sensibilizar sujeitos para pensarem suas relações com o mundo/vida. Fez-me acreditar na dimensão educativa da literatura. Por isso enalteço a literatura como forma de educar a nossa humanidade para a alteridade – tão imperativa nas relações sociais e interações mundanas que exigem a convivência afetiva entre os sujeitos, a qual pode ser fortalecida ou constituída quando a afecção provocada pela literatura transforma seus leitores.

Com as mudanças no cenário mundial, com relação às intervenções tecnológicas e exigências de uma qualificação voltada mais para o utilitarismo e

funcionalismo, a formação humana tem se tornado um tema de constante discussão. E a literatura tem essa potência de interrogar como pensamos tanto “formação” quanto “humano”, pois sempre nos convida a pensar nossas formas de existir e de pertencer ao mundo comum.

A formação humana não deve preterir nossa humana condição de seres integrados, emotivos, subjetivos e coletivos. Os conteúdos curriculares são necessários para a formação técnica e profissional, mas não são suficientes para que os sentidos de conviver e desfrutar das alegrias e dos projetos que dão satisfação pessoal. Streck (2008, p. 87) pondera: “Rousseau combate o mito de que a razão precisa ser fria, sem alma e sem corpo”. Compreendo, pois, que mesmo nas ações consideradas mais racionais, existe uma dimensão do conhecimento humano que perpassa as emoções e subjetividades.

Na leitura e escuta de textos poéticos, a dimensão é de afeto, de estesia, de acolhimento e de reconhecimento de outros sujeitos, outros modos de imaginar e coexistir. Na escola e nos outros ambientes sociais, pode-se pensar em um mundo possível de valorização das emoções, das descobertas e das vivências do humano. As artes, como a literatura, por serem expressões lúdicas de interação com o mundo, são formas de educar e cultivar a criatividade, de incitar a imaginação e de desafiar o raciocínio.

“Para uma sociedade como a nossa que busca em tudo o lucro, que valoriza o útil, o prático, o imediato, é difícil aceitar a gratuidade da literatura e da arte em geral”. (FRANTZ, 2011, p. 40) Na relação educativa no bojo da fenomenologia, pensa-se a educação como uma possibilidade de enxergar a potência humana em suas singularidades. Cada sujeito aprende do seu jeito. São todos idiossincráticos.

Rousseau criticou a visão utilitarista que algumas áreas de conhecimento têm da natureza; conhecer a natureza tem um fundo estético. Tem a ver com a “sensibilidade da alma”. (STRECK, 2008) O homem e a mulher, no exercício de suas atividades laborais, necessitam de conhecimentos para sua vida prática, mas o sensível, a criação e a contemplação do belo é condição existencial. Muitos pesquisadores têm mostrado as consequências da falta de amor ao nosso planeta, como Morin (2011) ao mencionar a educação da nossa condição terrena. Enfatizam a importância da nossa relação com o planeta Terra para destacarem que a humanidade tem sido descolada da mundo, vivendo uma abstração civilizatória que nega a pluralidade das formas de vida, de existências e de hábitos.

Krenak (2020), um escritor ambientalista e líder do movimento indígena brasileiro, argumenta que a sensibilidade humana é uma esperança para salvar o planeta Terra. Em suas reflexões considera que nosso planeta pede silêncio e recolhimento por estar sufocada com as ações humanas desvinculadas do compromisso para com o ato de habitar a Terra que nos sustenta.

Outrossim, os alunos estão cada vez mais imersos em contextos de diferentes modos de estar em linguagem, mesmo nas tecnologias digitais. O reconhecimento do outro e de outros lugares como diferentes é condição para pensar como participamos e habitamos o mundo a partir das dimensões plurais e diversificadas. E a estesia provocada nos textos literários é uma dimensão do conhecimento que pode agir na percepção desses sujeitos em suas relações sociais e culturais, com a natureza, com o humano e com o mundo. É um convite para o ato filosófico.

Na leitura ou escuta de textos literários pode-se ter a percepção do eu como um sujeito subjetivo e coletivo, com marcas culturais, ideológicas e idiossincráticas. Existe a possibilidade de pensar o outro a partir do texto literário, pensar as culturas e outros mundos numa compressão de universalidade que a literatura nos permite.

Conforme defende Antônio Cândido (FRANTZ, 2011, p. 42), a literatura está voltada para o “conhecimento do mundo e do ser”. E a leitura permite ao leitor que se reconheça e se descubra na observação de outras linguagens, outras culturas, outras vidas, de outras realidades. E, nesse contexto, “[...] conhecer a linguagem, conhecer as paixões, os movimentos do corpo, enfim, conhecer a alma humana em cada etapa da vida é um saber essencial para a teoria pedagógica” (ROSSEAU *apud* STRECK, 2008, p. 76).

Rousseau estudou a educação dos sentidos. Segundo ele, a educação tem como princípio básico a experiência e crítica. E a noção de emprestar as ideias às crianças só faz sentido quando elas observam os fatos da natureza e são motivadas pela curiosidade. Para ele, o ideal é que a criança não apenas aprenda, mas que interiorize, que invente, problematize.

Nesse sentido, na educação em artes, as crianças têm mais condições de serem convidadas para a construção de sentidos, criatividade e imaginação se forem colocadas para interagir com as práticas languageiras, sejam elas com palavras, imagens, costumes ou gestos. Pensar a literatura, portanto, não apenas como forma de ensino, mas como uma forma de existência e co-existência. Para isso, é importante

permitir que as crianças tenham experiências com os seus sentidos, nesse caso, na leitura e escuta de textos literários.

A estesia vem da antiga denominação grega *Aesthesis* que compreende tudo o que percebemos pelo corpo: tato, visão, audição, olfato e paladar. Richter (2016) destaca a fenomenologia de Merleau-Ponty para, com ele, afirmar que os fenômenos acontecem em nós, porque o nosso corpo os acolhe. Nessa compreensão,

A abertura à fabulação e ao ficcional implica favorecer a constituição de um campo lúdico que autoriza efetivar ações arriscadas e contingentes em lugares e tempos de explorar, movimentar, investigar, recomeçar, tatear, indagar e inventar a partir de cores, palavras, densidades, texturas, silêncios, manchas, traços, que vão articulando fazeres, gestos, narrativas (RICHTER, 2016, p. 101).

Nessa perspectiva, as artes são fontes inesgotáveis para a humana potência de agir no mundo. São elementos cruciais para uma vivência mais completa do corpo e da alma, das capacidades intelectivas e sensíveis. “A experiência sensível é esse elo de integração vital com o mundo que o torna familiar para nós. Pela experiência estética ou estésica ‘o interior e o exterior são inseparáveis. O mundo está inteiro dentro de mim e eu estou inteiro fora de mim” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 546).

A sociedade contemporânea exige uma educação racional, pautada no ensino de ideias pré-definidas e utilitaristas. Essa forma de pensar a educação enaltece o ser humano a partir de suas habilidades e competências cognitivas e práticas. O sentir dos sentidos, a emoção, a percepção e criação, nessa lógica, são colocados como seccionados na ação de educar.

A escola pode construir uma ambiência para a motivação da valorização da essência do homem, preservando o caráter afetivo e sensível. Os professores, nas suas intencionalidades pedagógicas, como sujeitos que coexistem também com os outros, em suas práticas languageiras, podem pensar na formação humana como um movimento vital de encontros de linguagens, de culturas e subjetividades. Ressalto, assim, que o gesto poético da literatura pode estar presente em diferentes expressões do humano e podem oportunizar experiências intersubjetivas.

Na leitura e escuta de textos literários, leitores e ouvintes entram numa conversa com outros sujeitos, numa relação intercultural, possibilitando aprendizagens, mas também momentos de fruição, de criatividade e de experiências com o gesto poético em linguagem. Os textos literários são multifacetados, podem aliar à informação o

prazer do jogo, envolvendo razão e emoção, conquistando o leitor por inteiro e não apenas na esfera cognitiva, como argumenta Bordini (*apud* FRANTZ, 2011).

Frantz (2011) salienta ainda que todo texto é carregado de intenções em que o autor busca atingir seus objetivos, atuando sobre a realidade, criando e transformando-a. Compreendo que o texto é um produto de subjetividades sobre uma realidade cultural. O texto literário, principalmente, tem mais liberdade na atuação sobre a realidade, podendo transfigurar, denunciar, criticar ou até mesmo transformá-la. E a definição da linguagem conotativa dos sujeitos é permeada pelos valores afetivos, culturais, éticos e sociais.

O texto literário é plurissignificativo, suscita emoções, a imaginação e o intelecto. Sua dimensão metafórica permite também a experiência com a ludicidade da palavra, o encantamento e a associação de valores afetivos e sociais. “A linguagem literária tem o poder de criar outras realidades, outros mundos simbolizados na palavra escrita” (FRANTZ, 2011, p. 35).

A literatura proporciona formas de criar outras realidades. Pode ser uma forma de reivindicação, de luta ou de entretenimento. A estesia na leitura do texto coincide com uma pedagogia de leitura para além da verbalização do tecido verbal. É uma leitura que suscita as sensações, o gesto poético do humano na experiência em linguagem. No texto literário, o leitor entra em um jogo de descobertas de novas vidas, novas linguagens, novos sentidos, novas histórias e novos devires.

O corpo não é só razão ou só emoção. Ele é o todo com sentidos sensatos e sentidos sensíveis. E a literatura não é apenas fantasia, fruição e sensualidade, mas também criação, pensamento e problematização. Para Frantz (2011, p. 42), a literatura “mostra o mundo por fora e por dentro porque não se interessa apenas pelo fato, mas pelas formas de o homem pensar e sentir esse fato.” Essa ação transfiguradora os gregos antigos denominavam como *poiesis* ou produção artística. E *poiesis* implica a inseparabilidade entre ação do corpo e experiência de linguagem, remetendo à antiga concepção grega de *poiein* – o vigor do agir temporalizado por linguagem (CASTRO, 2004 *apud* Richter, 2016).

Nessa compreensão da dimensão estética da literatura como acontecimento integralizador do corpo e da alma, do sentido sensato e sentido sensível podemos entender a afirmação de Richter (2016, p. 103) ao escrever que “tanto a reflexão quanto o devaneio poético exigem o ato lúdico de aprender a ler – exigem aprender a decifrar e interpretar sentidos”.

Alberto Manguel faz uma crítica às formas como se concebe a leitura a partir de *As Aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi. Segundo ele, para chegar mais longe e de um modo mais profunda, questionando a sociedade, necessitamos aprender a ler de uma forma que nos permita aprender a pensar e não apenas a repetir informações disponíveis nos aparelhos eletrônicos ou mídias virtuais. Nesse sentido, ler textos literários não é apenas produzir sons de forma superficial, mas adentrar nesse mundo, encorajar-se a conhecer linguagens que de forma simbólica dizem muito mais do que parece.

A linguagem pode permitir ao falante permanecer na superfície do pensamento, repetindo slogans dogmáticos e lugares-comuns a preto e branco, transmitindo mensagens em vez de significado, pondo o peso epistemológico no ouvinte [...] ou pode ajudá-lo a recriar uma experiência, a dar forma a uma ideia, explorando-a em profundidade. (MANGUEL, 2007, p. 26)

São raros os contextos escolares em que a literatura assume centralidade, em que os sentidos são formas de aprender por uma qualidade vital. A educação, em uma perspectiva fenomenológica, pode valorizar o “sentir” dos sentidos. Conforme Merleau-Ponty (2018, p. 83), “entre sentir e conhecer, a experiência comum estabelece uma diferença que não é a existente entre a qualidade e o conceito”. Segundo ele, a densa noção do *sentir* é uma experiência em que não nos são dadas experiências mortas como no *conhecer*, mas experiências ativas, vívidas. Cita o exemplo da luz de uma vela que pode mudar de aspecto para uma criança caso provoque nela uma queimadura, tornando-se a partir desse momento repulsiva.

A literatura, sendo arte, tem essa força vital na experiência do sentir. No entanto, ela permanece à margem “fragilmente ligada ao ensino das línguas, raramente atrelada às demais artes” (TRINDADE; RICHTER, 2018, p. 597). Além disso, ainda resiste o “preconceito literário” nas formas de enxergar a literatura.

Nos textos literários há um jogo lúdico, brincante e gratuito na vida em linguagem que suscita a imaginação. Para Frantz (2011, p. 39), “[...] o leitor se reconhece e se identifica com a maneira de pensar e de sentir de outros homens, vivendo em tempos e lugares diferentes”. As aprendizagens, desde a perspectiva fenomenológica, emergem como possibilidades para o humano tomar consciência de seu mundo-vida<sup>16</sup>, de sua existência na relação com os outros. E por consciência compreendo,

---

<sup>16</sup> Expressão usada por Martins (1992) para referir à vida subjetiva humana numa situação de mundo.

conforme Martins (1992), a experiência particular de ver algo, um fenômeno que pode ser enfoque de estudo, experiências e compreensão.

Se eu entendo a literatura como forma de produzir sentidos e mundos, então os textos literários, sendo uma forma de manifestação literária, podem fazer emergir a empatia, a alteridade, pois oportunizam o encontro de imagens, pensamentos, ideias, culturas e vidas no tecido textual. Na leitura e escuta desses textos, vidas e mundos são produzidos pela potência imagética criadora dos leitores e ouvintes.

### 3.1 Imaginação poética e a alteridade nos textos literários

*A maior riqueza  
do homem  
é sua incompletude.  
Nesse ponto  
sou abastado.  
Palavras que me aceitam  
como sou  
— eu não aceito.  
(...)  
Perdoai. Mas eu  
preciso ser Outros.  
Eu penso  
renovar o homem  
usando borboletas*

(Manuel de Barros)

A incompletude, como expressa Manuel de Barros em sua poesia, não é o nosso defeito, mas a nossa maior riqueza. E a literatura nos possibilita brincar de sermos outros sujeitos e outras coisas, enxergar outros sujeitos sem sair de nossa dimensão geográfica, criar outros mundos pela potência imagética de inaugurar sentidos pela imaginação criadora que nos faz “criar aquilo que vemos” (BACHELARD, 2018, p. 14). Podemos nos renovar usando borboletas, insetos ou objetos. Que fabulosa é essa literatura! Dá-nos dá outras vidas, outras formas de enxergar e estar no mundo.

E o que seria da vida se não fosse a liberdade criativa de sermos outros sendo nós mesmos? Para enfatizar o que Richter (2016) argumentou sobre a potência do texto ficcional, a frase “Eu penso renovar o homem usando borboletas” lembra o que Kafka fez com o humano, transformando-o em um inseto asqueroso em seu livro *Metamorfose*: “Quando certa manhã Gregor Samsa acordou de sonhos intranquilos,

encontrou-se em sua cama metamorfoseado num inseto monstruoso. Estava deitado sobre suas costas duras como couraça” (KAFKA, 1997, p. 7).

Não é nada confortável se imaginar na situação de Gregor Samsa, mas isso é literatura! É potência criativa! É gesto poético na escritura de um texto! De borboletas para inseto monstruoso temos muitas diferenças que na sutileza literária expressa-se as diferentes formas de pensar a vida. Em *Metamorfose*, muitas reflexões podem emergir a respeito de como as pessoas reagem diante de circunstâncias exasperadas da vida. Gregor Samsa mora com a família que ao longo da narrativa tenta descobrir qual seria o comportamento mais adequado frente à situação enfrentada. Qual seria a mensagem de Kafka? Qual a intenção do autor? Na transfiguração dessa realidade, cada leitor pode sentir-se afetado de forma distinta ou apenas entender como uma mera ficção. No entanto, poderíamos construir o sentido do texto buscando o contexto de sua produção.

A literatura não é mero jogo de palavras, mas narrativas humanas que pensam a vida em linguagem poética. Há palavras que nos tocam, afugentam, encorajam ou nos acolhem. Essas palavras não são apenas símbolos, mas criações humanas ensejadas na potência imaginativa mediadas por atos em linguagem.

Eu poderia mencionar outras obras, como *Os miseráveis* (Victor Hugo), *Vidas Secas* (Graciliano Ramos), *Dom Quixote* (Miguel de Cervantes) ou os contos de Clarice Lispector ou de Machado de Assis que nos conduzem a profundas reflexões sobre a nossa condição humana. Essas leituras são formas vívidas de sentir outros mundos, outros contextos e realidades. E a nossa função como educadores é oferecer possibilidades para que os estudantes pensem suas narrativas de vida e assumam suas histórias na busca de sua transformação.

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiências profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2019, p. 42).

Percebo as artes como integrantes das práticas vitais de todo sujeito em sua complexidade<sup>17</sup>. A literatura articula nossos saberes terrenos e humanísticos em textos, relações ou vivências multidimensionais. Nela, os sujeitos podem observar

---

<sup>17</sup> Há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o social, o político, o afetivo), sendo a união entre a unidade e a multiplicidade, conforme Morin (2011).

manifestações culturais que produzem modo cultural de conviver. Freire (2019) concebe que essa produção cultural tem a ver com a assunção de nós mesmos, com a dimensão individual que é incompatível com o *saber articulado ou com o treinamento pragmático*<sup>18</sup>.

Nesse pensamento, não posso ser alheia às contradições que permeiam as vidas dos sujeitos/estudantes. Minha ética profissional me impulsiona na busca de elementos que possam sensibilizá-los para uma consciência de vida no mundo de forma singular, plural e coletiva. A leitura seria uma chave importante desse processo, desde que seja feita com a profundidade e reflexão que uma formação leitora suscita.

Nessa perspectiva, a performance em leitura é uma experiência profunda na ação de ler e afetar-se com os sentidos provocados. Permite a assunção de nós mesmos, o reconhecimento de nossas singularidades e das dos outros. Zumthor (2007, p.13) diria “sempre experimentei um interesse afetuoso, e, às vezes, uma paixão pela voz humana, ou mais, pelas vozes, porque elas são por natureza particulares e concretas”. Nessa explicação, o autor argumenta que nas formas poéticas transmitidas pela voz, a autonomia do texto diminui, pois há um investimento dos elementos performanciais, como a pessoa, o jogo do leitor, os ouvintes, as circunstâncias, o ambiente cultural e as relações intersubjetivas. Sustenta a ideia de que um texto escrito pode ser econômico, mas “uma poética da voz não o pode jamais” (ZUMTHOR, 2007, p.18).

O autor admite que um texto só existe quando há leitores cujas interpretações são ensejadas na obra. Assim, assume que seus estudos não tratam especificamente da leitura, mas da “operação da ação ler”, o leitor lendo. Não se trata apenas ler em voz alta, mas assumir uma performance na tomada da palavra oral, pois “a performance é o único modo vivo de comunicação poético” (ZUMTHOR, 2007, p.34). Quando não há prazer no texto, ele deixa de ser poético, de fazer sentido. Compreendendo da forma como Zumthor concebe a poesia do texto, podemos constatar que em uma leitura solitária pode não fazer muito sentido para as crianças se lerem de forma vazia, sem entrega e envolvimento, se permanecerem na mera decodificação dos grafemas.

A minha formação em Letras me proporcionou o fascínio pelas palavras, sejam elas escritas ou orais. No entanto, questiono alguns conceitos que permeiam as

---

<sup>18</sup> Freire (2019) faz referência ao treinamento do professor com enfoque numa visão pragmática do processo, pondo-se numa visão hierarquizante dos saberes.

práticas ou estudo da linguagem humana. Percebo que muitas áreas do saber humano, mais especificamente na Educação Básica, são fechadas para alguns professores e alunos, como se o conhecimento tivesse que ser envelopado e entregue como numa correspondência de correio. Sendo que, às vezes, os/as alunos/as nem dão o *feedback* por acreditarem que são “receitas” infalíveis. Uma educação reflexiva e autocrítica não encontra fundamento nessas formas de ver o conhecimento.

Nas minhas leituras na pós-graduação *strictu senso* em Educação, consegui ampliar minhas percepções, nas quais eu buscava outros entendimentos para o acontecimento da linguagem humana.

Meu interesse em ingressar nos estudos sobre o gesto poético em experiências com a leitura e escuta de textos literários surgiu a partir da minha compreensão a respeito do valor humano que resiste nas artes, na imaginação poética e no ato filosófico. Se minha preocupação é com o princípio ético da educação no cultivo da humanidade, ressalto a leitura literária como produtora, criadora e transformadora de realidades.

Dentre as múltiplas formas de vida em sociedade, a literatura e a filosofia nos desvelam a potência humana de produzir mundos. Desde o nascimento do bebê até a sua inserção no coletivo mundano, esse ser convive com uma dimensão multifacetada das formas de linguagem em artes narradas a respeito de situações culturais diversificadas. Reporto ao fato de que nas leituras dos textos literários temos inúmeras possibilidades de enxergarmos outras culturas, outros costumes, outras vidas, valorando os sentidos que se manifestam.

Na minha adolescência, tive a oportunidade de ler *Cinco minutos*, de José de Alencar. Um outro encantamento que me permitia sentir o sensível. Dessa vez, não apenas na leitura e escuta da palavra, mas na manipulação do corpo, no movimento da linguagem falada, na ação do corpo em linguagem. As leituras dramatizadas fizeram-se presentes trazendo de volta o prazer em ler, dessa vez sendo clássicos da nossa literatura portuguesa. Mas os momentos marcantes de histórias contadas pelo meu pai não foram deletados. Não posso desprezar o quanto esses momentos foram sublimes para a minha constituição humana, para o meu fazer docente e para a minha busca incessante de continuar estudando e pensando a vida em atos de linguagem.

Grupos sociais letrados e não letrados vivem em espaços distintos e enriquecidos de costumes, tradições e entretenimento que configuram a vida cultural dos seres humanos. Mas, em contrapartida, Geraldini (2000) aponta o fato de que existe

uma tendência à valorização apenas dos grupos sociais letrados. Segundo ele, em grupos sociais não letrados, uma roda de causos, lendas e outras histórias contadas, a cultura não é tão tematizada como em grupos letrados.

Nem deixamos de reconhecer que, no cotidiano distante dos bancos letrados, gestam-se outros modos de conceber o mundo, outras linguagens e mil formas outras de sobreviver na “cidade das letras”. Mas são “outros”. Contraponto necessário e constitutivo (GERALDI, 2000, p. 101, grifo do autor).

Essas formas de vivências são essencialmente artes transfiguradas em um fazer humano, em uma filosofia de vida. Cada sociedade tem sua cultura permeada por esses modos de coexistência com outras pessoas. A leitura, nesses contextos em que a escrita não é hegemônica, também existe e resiste. Não há leitura apenas nos grafemas. Lemos os outros e nós mesmos, lemos o mundo, os costumes, as culturas.

Se há literatura, então podemos aludir à cultura também, uma vez que literatura e cultura são formas de vida. A literatura representa culturas de escritos situados em contextos diversos, ao mesmo tempo em que produz cultura. A Literatura cria realidades, mundos e, por isso, também produz cultura.

Nas conversas literárias, a relação intersubjetiva e se abre espaço para o acolhimento, pertencimento e empatia por outros sujeitos. Ora, vivemos numa relação de coexistência com diferentes pessoas, cada uma com sua forma de ver a vida ou de existir no mundo, então na leitura ou na escuta, têm o encontro de subjetividades, de culturas e de mundos.

Apesar de grupos não letrados terem sua forma de coexistência, seu próprio mundo, suas culturas, existem três qualificações atribuídas de sociedades alfabetizadas para os tais que acarretam um sentido inferiorizante. Segundo Geraldi (2000, p. 101), são elas: “[...] desprovidas de, isolados e analfabetos. Sempre uma ausência, sempre uma falta.” A literatura nos une, nos conecta e nos mostra que cada sujeito é particular. Por isso, não é prudente atribuir desvalorização para os sujeitos que não estão submetidos à existência de grafemas, pois mesmo sem eles continuam atribuindo sentidos a tudo que está em sua volta.

O desafio é levar a leitura para as escolas de modo que se perceba que ler no sentido amplo e profundo é reconhecer os valores sociais e culturais, as formas de existências no mundo. As novas tecnologias digitais podem assumir status de hegemonia nas sociedades ditas letradas, mas não podem afastar os humanos de tal

forma que percam o sentido de seus sentidos no sentido próprio: visão, audição, olfato, paladar e tato.

Mesmo havendo rechaça da fruição literária pela maioria dos adolescentes, como tenho observado nos/as alunos/as com os/as quais tive contato na docência, a escola tem o compromisso de educar, de possibilitar a educação das crianças em sua plenitude. Nesse sentido, professores e os amantes das artes podem contribuir resistindo com a propagação das artes de forma que a percebem no gesto desinteressado, amante, solidário e atraente. O gesto poético pode amplificar as nossas percepções sobre o mundo. As vozes, os gestos, os movimentos, narrados em formas de sentir e dar sentido, podem ser uma forma de resistência para ressaltar a importância do corpo operante, íntegro e não alienado.

#### 4 CRIANÇAS QUE INTERROGAM E SILENCIAM A PALAVRA

*Há um grande silêncio que está sempre à escuta...  
E a gente se põe a dizer inquietamente qualquer coisa,  
qualquer coisa, seja o que for,  
desde a corriqueira dúvida sobre se chove ou não chove hoje  
até a tua dúvida metafísica, Hamleto!*

*E, por todo o sempre, enquanto a gente fala, fala, fala  
o silêncio escuta...  
e cala.  
(Mario Quintana)*

Ao reportar às minhas lembranças da palavra vocalizada como gesto poético e intencionalmente me deter no fenômeno da leitura literária no campo da reflexão educacional, descubro que a literatura apresenta uma dimensão poética que movimenta o corpo, que o convida para estar em presença na viva voz. Essa experiência singular é uma forma de compreender a nossa existência, de estar sendo no mundo não apenas como espectador, mas como protagonista de nossa vida. É perceber que o corpo não é simplesmente um anexo do mundo, mas o nosso próprio mundo, nosso mundo-vida.

Na educação escolarizada, não é difícil perceber a predominância de currículo centrado na cultura letrada ou digitalizada em que o conhecimento secciona o humano. Áreas do saber não menos importantes para o pensamento e para a ampliação da experiência de linguagem muitas vezes são rechaçadas por autoridades políticas, interferindo em um processo de educação que permita abertura para as tensões, reflexões e experiências com e no mundo. A filosofia e as artes, por exemplo, são fundamentais para um modo de se perceber o mundo, de interrogar e tensionar as percepções a partir de experiências subjetivas.

Estar em linguagem é estar em contínuo movimento de pensamento, de percepção, construção e de reconhecimento do vivido. Nesse movimento, estar em linguagem poética é expor-se às possibilidades de imaginar, inaugurar modos de perceber ao atribuir sentidos à sensibilidade ao mundo. Para Merleau-Ponty (2018), perceber é compreender. Em sua fenomenologia da percepção, o corpo realiza reflexão, pois *sensível se sente sentindo*. Essa ambiguidade da percepção – ao mesmo tempo projeção do sujeito e abertura ao mundo, portanto “[...] uma existência

indivisa e aberta” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 540) – é dada pelo corpo “fenomenal”<sup>19</sup> que ao perceber já compreende.

A compreensão, por se enraizar na percepção, é ambígua, pois desliza do universal ao particular. Nesse sentido, Merleu-Ponty (2018) destaca que não há verdade absoluta, nem mesmo a do reconhecimento dessa ambiguidade. A dificuldade em acolher que é ao “sentir” – esse vínculo vital com as coisas que as tornam para nós presente e familiar – “[...] que o objeto percebido e o sujeito que percebe devem sua espessura” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 84) está em nossos enraizados hábitos de pensamento serem orientados pela polarização entre sujeito e objeto, corpo e mundo, imaginação e razão. Porém, é a relação de circularidade entre esses extremos que constitui a ambiguidade como mistura ou implicação entre corpo e mundo. Por isso, Merleau-Ponty (2018) permite compreender que corpo e mundo são inseparáveis, um constitui o outro.

Nesse movimento de estudos da fenomenologia do corpo sensível, vou compreendendo que o gesto poético da literatura pode provocar a sensibilidade do humano em perceber outros mundos que se mostram pela palavra escrita, falada ou silenciada. Experiências sensíveis com a leitura e escuta de textos literários têm essa força educativa. Força educativa que exige acolher que o sensível diz respeito à dimensão dos sentidos, àquilo que é percebido pelos sentidos (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 253). “A experiência sensível é um processo vital assim como a procriação, a respiração ou o crescimento” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 31).

Para o delineamento desta pesquisa, algumas imagens foram emergindo e conduzindo meus pensamentos em torno desta escrita acadêmica. As várias histórias presentes em minha vida foram insurgindo como memórias de uma infância que ainda habita em mim, trazendo à tona “[...] a tomada de consciência de um sujeito maravilhado pelas imagens poéticas” (BACHELARD, 2018, p. 1). Maravilhamento que dura em nós e nos convoca compartilhá-lo com outros.

No decurso escolar da Educação Básica, durante o Ensino Fundamental, minhas experiências com o gesto poético em linguagem foram ínfimas, pois carrego poucas lembranças dos momentos vividos. No Ensino Médio, encontro-me novamente com a dimensão poética da literatura que mobilizou em mim o pensamento de que ela nos conduz a profundas reflexões existenciais, como em um ato filosófico. Esses eventos

---

<sup>19</sup> O corpo, na fenomenologia de Merleau-Ponty, é concebido simultaneamente como estrutura física e como estrutura vivida e experiencial, isto é, tanto biológico como fenomenológico (RICHTER, 2005).

me transportaram para o Curso de Letras, lugar em que eu poderia continuar estudando meu mundo em atos de linguagem.

Em minha profissão docente, com crianças do Ensino do Fundamental, adolescentes do Ensino Médio e Jovens e Adultos no Ensino Superior, comecei a tomar consciência da inseparabilidade dos textos escritos ou orais com a vida humana. Comecei a entender que nossas vidas são narrativas tecidas por nosso movimento de estar sendo no mundo. E a literatura constitui essas narrativas em linguagem simbólica.

Para além disso, as narrativas em linguagem que sensibilizam o corpo, que provocam experiências e suscitam a imaginação poética são composições da potência de uma infância que habita em nós. E essa é uma dimensão educativa da literatura que professores e alunos podem vivenciar a partir de encontros de leitura e escuta de textos literários, desde que haja tempo para o deleite, o silêncio, a escuta e para o gesto poético do corpo em linguagem na presença de outros sujeitos, outros mundos criados na fuga de mundos presumidos por pensamentos generalizantes.

Como apresentado no poema de Quintana no início desta seção: “Há um grande silêncio que está sempre à escuta[...]” (QUINTANA, 2012, p.20) Esse silêncio comumente habita a vida dos estudantes, sendo interpretado equivocadamente como uma ausência da presença ou dispersão fortuita. Em contrapartida, existem professores que conseguem ler os silêncios dos alunos. Escutam as vozes silenciadas, os gestos e corpos que se retraem em circunstâncias adversas.

Em sala de aula ou em outros espaços de leitura, as conversas sobre os textos literários são ocasiões oportunas para os professores, mediadores ou coordenadores de leitura perceberem as diferentes formas de expressão dos leitores. Nessa intenção, estabeleci um recorte em torno da dimensão educativa da literatura a partir da ação de ler e escutar narrativas literárias para me deter no gesto poético em linguagem vocalizada e escrita.

Pelos meus objetivos propostos inicialmente, eu precisava reunir um grupo de crianças para que se concretizasse a experiência do encontro, da conversa, da escuta e do corpo presente. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se criança, no Brasil, meninos e meninas com até doze anos de idade incompletos. (BRASIL, 1990) E que, conforme o Conselho Nacional de Saúde, na Resolução nº 510, é um grupo pertencente às pessoas em situação de capacidade reduzida para se opor ou decidir participar de uma pesquisa (BRASIL, 2016) Nessas

circunstâncias, meu compromisso ético repercutiu na atenção e cuidados que foram dados para respeitar e garantir os direitos das crianças que foram convidadas para participarem deste estudo, com atitudes e metodologias que resguardassem “[...] não só a vida, mas também o bem-estar, a autonomia, a integridade física e mental.” (CRUZ, 2019, p. 74-75,)

Assim, diante da situação pandêmica eclodida em março de 2020, propus-me a reunir um pequeno grupo em um espaço amplo e arejado, seguindo as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) de combate da Covid-19, como o distanciamento físico, uso de máscaras e álcool em gel. Ressalto que foi um grande desafio manter essas medidas entre as crianças, mas os encontros ocorreram e não tivemos nenhum caso de contaminação entre as integrantes do grupo.

A minha metodologia se deu numa perspectiva qualitativa a fim de não fazer levantamentos universalizantes ou generalistas, mas uma descrição das singularidades vivenciadas na leitura e escuta de textos literários. Nesse intuito, foram organizados quatro encontros com crianças na idade entre oito e dez anos. As consequências causadas pelo vírus Covid-19 suscitaram um novo olhar para o encaminhamento da pesquisa, para os modos de se pensar e dar possibilidades para o alcance dos objetivos pretendidos.

Embora não tenha ocorrido conforme o planejamento que constava no projeto de qualificação<sup>20</sup>, pois a intenção era realizar encontros com alunos e alunas do 6º ano do Ensino Fundamental da escola Unidade Integrada Professor Oliveira Roma, situada no município de Chapadinha - MA, as mudanças ocorridas não afetaram a realização da pesquisa proposta. Tensionar ideias que provocam reflexões sobre os atos de linguagem humana é uma atitude filosófica que promove abertura ao plural, ao inesperado e ao inefável. Em todas as circunstâncias e com todos os sujeitos, podemos desvelar experiências estéticas na execução de uma pesquisa fenomenológica. Essas qualidades são fundantes para se enxergar vidas e mundos plurais nas suas singularidades.

Portanto, o percurso da pesquisa foi tomando novos rumos e outros modos de interrogar o fenômeno foram se apresentando para a observação e reflexão. O acolhimento ao inesperado foi importante para perceber o que a mim se mostrava nas ações de ler e escutar textos literários com as crianças. As mudanças no trajeto e nas

---

<sup>20</sup> Em decorrência da pandemia (proliferação do vírus Covid-19) que provocou o distanciamento social e fechamento das escolas no mês de março de 2020.

problematizações foram inerentes ao modo de se pensar e fazer pesquisa, exaltando a potência imaginativa das crianças na interação com o mundo e outros sujeitos, mediados pelo fenômeno poético da literatura. A fenomenologia bachelardiana “[...] busca nos textos literários os devaneios poéticos que deles emergem como modo de acessar o fenômeno da imaginação.” (KOPP; RICHTER, 2019, p. 57)

Os encontros de leitura e conversas literárias com as crianças ocorreram no mês de outubro de 2020. O primeiro encontro ocorreu em minha residência, e os demais, na casa de uma mãe das garotas que disponibilizou um espaço maior, mais aberto e arejado. Previamente, organizei algumas atividades dinamizadoras para iniciarem as conversas em torno dos textos. Também me preparei com um diário de campo para as anotações.

No primeiro encontro, fizemos um círculo e pedi que apresentassem seus nomes com alguma expressão corporal. Poderiam pular, sorrir, dançar ou até gritar. Elas tinham liberdade para criar outras expressões. O objetivo era oportunizar momentos descontraídos e sem formalidades que engessassem nossos pensamentos. Todas sentadas ao redor de uma mesa com livros, cadernos e canetas coloridas espalhadas, apresentei a proposta de momentos para leitura silenciosa, leitura compartilhada em voz alta e uma proposta de leitura em performance.

A leitura silenciosa foi um momento importante de encontro das crianças com os textos, sem alguém que pudesse interromper suas formas de pensar o lido. A leitura compartilhada, por sua vez, foi fundamental para entremear as interpretações, interromper e costurar as ideias, de parar, pensar, reler, rever, imaginar e voltar a ler. Foi enriquecedor perceber a leitura nesse momento de conversa e escuta, em que as crianças eram leitoras e produtoras de sentidos. Bajour (2012, p. 25) salienta que a democracia da palavra compartilhada implica “[...] o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela.”

Importa ressaltar que não se pensou em leitura em voz alta como uma simples oralização dos textos, mas como uma insurgência de todos os sentidos do corpo no ato de ler. Para estimular essa presença vital do corpo na leitura, sugeri a leitura em performance no encerramento dos encontros.

Não foram lançados critérios definitivos para a formação do grupo de crianças que participaram do projeto. No entanto, como seria necessário menos de pessoas

para evitar aglomerações por força da situação pandêmica, lancei o convite para algumas mães as quais eu tinha um contato pessoal e que tinham filhas ou filhos que eram amantes ou não da leitura. Houve uma coincidência nas idades e no gênero das crianças disponíveis a participar do projeto. Todas eram do gênero feminino com idade entre oito e dez anos de idade. Inicialmente, sete mães confirmaram o aceite do convite para os/as seus/suas filhos/as, mas apenas cinco crianças permaneceram no grupo. Interpretei como ausência de disponibilidade das demais crianças que não compareceram aos encontros.

Como deveríamos manter distanciamento social, formei um grupo de *Whatsapp* a fim de compartilhar informações para as mães das crianças a respeito das ações que sucederiam no projeto. Expliquei as circunstâncias em que as atividades iriam acontecer, quando começariam e quando terminariam. Na oportunidade, pedi consentimento para tirar fotos dos nossos momentos, gravar áudios ou vídeos conforme houvesse necessidade. De forma unânime, consentiram e demonstraram satisfação em ter suas filhas participando de um projeto de leitura. Ressaltei que o meu objetivo não era ensiná-las a ler ou escrever, mas promover encontros e conversas literárias.

Desde os primeiros momentos de encontro com as crianças, fui me dispondo a ouvi-las e perceber se estavam de acordo com as atividades a serem desenvolvidas, se tinham interesse em estar presentes, ou seja, se havia o assentimento. Ainda que houvesse o consentimento das mães, achei importante perceber o assentimento das crianças que, segundo Coutinho (2019), são circunstâncias diferentes. O primeiro diz respeito à “[...] obtenção do aceite para participar da pesquisa por meio da sua explicitação, oral ou escrita, de modo livre e esclarecido pelo sujeito ou por um responsável legal” e o segundo “[...] implica a captação do aceite do participante mediante procedimentos diferenciados, dadas as singularidades dos sujeitos.” (COUTINHO, 2019, p. 100)

Apesar da autorização concedida, não considerei viável a gravação de vídeos durante as leituras, pois eu não queria estar apenas como expectadora ou coordenadora do projeto, mas participar, partilhar, estar junto de forma intensa e versátil. Percebi que, se eu estivesse com as mãos ocupadas gravando os momentos de conversas literárias, eu não teria disponibilidade íntegra para o grupo. Então, apenas liguei o gravador de áudio do celular e o deixei em um lugar onde não nos interrompesse. O objetivo era ouvir posteriormente para relembrar nossas ações em

linguagem literária. Apenas no último dia dos encontros foi possível a gravação em vídeo da leitura em performance, pois usamos um equipamento em que o aparelho de celular ficou acoplado. Também não tiramos fotos dos momentos em que estávamos lendo e conversando sobre os textos pela mesma razão outrora apresentada. O registro no diário de campo se deu a partir de palavras ou expressões-chave.

Sobre a escuta, Bajour (2012) pondera que é uma prática que se aprende, que se conquista e demanda tempo, pois ela não tem a ver apenas com a escuta das palavras expressas, mas também daquilo que não foi dito, mas transmitidos em gestos, pois escutar também é ler o que o corpo diz. Nesse sentido, eu não poderia escutar as crianças se eu não me dispusesse inteiramente, se eu não tivesse paciência de perceber nas entrelinhas, nos gestos ou no silêncio. Apenas com uma escuta atenta é que eu poderia ler o silêncio, colocar as minhas fibras interpretativas em atividade.

Quando escutamos a maneira singular com a qual as crianças nomeiam o mundo, colocamos em saudável tensão nossas fibras interpretativas – atitude que pode ser muito interessante e produtiva se a considerarmos a partir da capacidade e da convicção, e não do déficit ou da carência. (BAJOUR, 2012, p. 19)

Para que eu pudesse descrever as experiências desse momento de estar à escuta dos textos, selecionei algumas leituras para serem a motivação das nossas conversas, mas eu também ouvi as sugestões das crianças. Por se tratar de encontros para o deleite de nossas leituras, orientei que escolhêssemos gêneros narrativos de curta extensão, como contos ou fábulas. Se quisessem escolher poemas ou poesias, também tinham essa liberdade, já que também são textos que despertam as nossas confabulações, as nossas invencionices. O interesse era suscitar pelos textos literários o devaneio para “[...] conhecer a linguagem sem censura.” (BACHELARD, 2018, p. 54)

Expliquei que os textos mais curtos nos dariam maiores condições para dinamizar os encontros, permitindo a partilha de todas as crianças nas escolhas do que seria lido. Com Bajour (2012), entendi que esse momento de escolha dos textos também é leitura. Os sentidos de uma leitura podem se ampliar, densificar ou repercutir se houver espaços genuínos para o prazer de ler. Pensar as conversas sobre leitura de textos literários como intercâmbio para o pensamento imagético é valorizar a repercussão e ressonância que a literatura pode nos encadear.

Embora houvesse um texto que motivou a minha pesquisa, as leituras que foram realizadas não foram escolhidas previamente por mim. Eu apresentei algumas sugestões, mas também ouvir as das crianças. No início, tivemos dificuldades para fazermos a seleção, pois elas estavam optando por gêneros mais longos, como o romance<sup>21</sup>. Esse gênero demandaria um espaço de tempo mais prolongado por ser uma narrativa mais extensa, ao mesmo tempo em que limitaria a diversidade de textos. “A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta.” (BAJOUR, 2012, p. 27)

Como resultado da seleção das leituras, as crianças escolheram as fábulas *A Festa no céu* (adaptação de Zeneide Silva e Ilustrações de Cayo Ogar) e *Rãzinha malandra*; e os contos *O desfile dos bichos* (texto de Elisabete Viana, com Ilustrações de Elane Oliveira); e *Gente bem diferente*, da escritora Ana Maria Machado. Além dessas, também fizemos a leitura do conto *A formiguinha e a neve* (obra recontada por Braguinha), um conto muito importante em minhas experiências com a leitura compartilhada em voz alta, levando-me a pensar nesta pesquisa em que a literatura tem sua dimensão poética fortalecida pelo encontro entre leitores.

Listei em meu diário de campo algumas observações que iriam me conduzir para as descrições dos momentos compartilhados, como o modo que as crianças escutam as leituras dos textos compartilhados nos encontros, suas reações com o corpo, perguntas, divagações, interrupções, intervenções, engajamento e até mesmo as dispersões. Inicialmente, eu não havia me detido no silêncio como forma de escuta. Apenas nos encontros e conversas fui descobrindo essa forma de ressonância das leituras. “A escuta como prática pedagógica cultural pode ter resultados transformadores em contextos marcados por processos de exclusão econômica e social ou por diversas formas de autoritarismo”. (BAJOUR, 2012, p. 19)

No primeiro encontro, uma das crianças perguntou se era clube de leitura. A pergunta foi sugestiva e resolvi levar adiante essa nomenclatura para os nossos momentos de devaneios com a linguagem simbólica. Disponibilizei cadernos e canetas coloridas sobre a mesa. E, antes que eu dissesse alguma coisa, cada uma foi se apropriando de um caderno e perguntava insistentemente sobre o que deveriam escrever. Expliquei que elas não precisariam escrever nada, não se tratava de uma

---

<sup>21</sup> Livros mencionados: Harry Potter; O diário de Anne Frank e O Extraordinário.

tarefa obrigatória. Mas caso quisessem poderiam falar sobre os nossos momentos de leitura, como se fossem diários de leitura. Gostaram da ideia e começaram imediatamente a escrever seus nomes. Sugeri que na primeira folha poderiam falar um pouco delas mesmas. E que em cada encontro poderiam registrar o que quisessem sobre nossos encontros.

Mediante o que escreveram, organizei um perfil de acordo com o que cada uma descreveu sobre si mesma. Os nomes usados nesta pesquisa foram fictícios, a fim de não expor suas identidades. Carvalho (2019, p.105) explica que a confidencialidade na pesquisa se refere ao “[...] cuidado ético do pesquisador com as informações que acessa por meio dos seus procedimentos de investigação”, mesmo havendo o livre consentimento dos/as participantes da pesquisa. A seguir apresento um resumo das descrições apresentadas por elas e reescritas por mim.

Ana Clara tem oito anos de idade. Uma criança muito observadora que se autodeclara amante de livros. Segundo ela, tem um grande defeito que é ser muito devagar, mas ao mesmo tempo se considera uma menina inteligente. Escreveu em seu diário que seus pais dizem que ela consegue compreender tudo muito rápido. Na primeira folha, desenhou corações, estrelas e um arco-íris bem colorido. Parecia ser a mais atenta e silenciosa. Muito ouvinte e sensível. Ao mesmo tempo, era muito enérgica quando sua presença era solicitada para fazer alguma atividade em que seu corpo estaria em movimento. Às vezes, quando falávamos com ela parecia que não ouvia ou não nos dava atenção.

Laura é uma garota de nove anos de idade. Escreveu de forma bem sucinta que tem dois cachorros, mora com a mãe, com a sobrinha de sua mãe e uma outra menina (não revelou o nome). Desenhou corações e os pintou nas cores rosa e lilás. Observei que era uma menina alegre, atenta e participativa. Uma criança de poucas palavras e muito movimento. Costumava correr, pular e brincar em alguns momentos dos encontros.

Eva tem a idade de nove anos. Escreveu com uma caligrafia bem caprichada. Disse em seu diário que gosta de *Tik Tok*, de brincar e desenhar. Também escreveu que não gosta de crianças chatas e maldosas com animais. Disse ainda que gosta de animais, como lobo, águia e gatos. Percebi que a menina era muito cuidadosa no tratamento com as pessoas. Mencionava sempre a palavra *bullying* quando parecia haver uma ofensa ou agressão no trato com as pessoas. Questionadora e muito

falante. Parecia ser uma criança amante de livros e sempre apresentava suas indagações aduzindo sua crença em Deus.

Melinda, de dez anos, foi ainda mais sucinta. No primeiro encontro, demonstrou ser a mais ouvinte e menos falante. Escreveu apenas que gosta de gravar *Tik Tok* e que se autodeclara inteligente. Também caprichou na letra, usou canetas coloridas para ornamentar a página de seu caderno. Inicialmente, parecia muito dispersa e desinteressada. Observava meticulosamente tudo o que estava à sua volta e parecia não dar muita atenção aos momentos de leitura. Mas ela também participava ativamente, mesmo quando parecia estar divagando.

Joana, também com dez anos, demonstrou organização, mas também preferiu escrever apenas seu nome, cidade onde mora e característica que considera como suas qualidades e defeitos. Disse que não consegue fazer nada sem sujar tudo, considerando ser um dos seus grandes defeitos. Escreveu que gosta de fazer vídeos *Tik Tok*, comer, dançar e cantar. Era uma criança muito ativa e questionadora. Mostrava preferência por narrativas que tivessem um teor mais realista, embora a todo instante mencionasse sua paixão pela literatura fantástica *Harry Potter*. Apresentou durante os encontros uma coletânea de textos que escrevera durante suas atividades escolares que ela nomeou de *Histórias de aventuras de uma viajante*.

No primeiro encontro, foram tímidas. Na dinâmica de apresentação em que falariam seus nomes com alguma expressão corporal, apenas Ana Clara e Eva foram mais despojadas, com movimentos mais ousados. As outras realizaram movimentos mais limitados, como um giro em torno delas mesmas ou uma expressão de cumprimento estendendo a mão para o grupo.

Logo em seguida, fizemos uma roda de conversa. Organizei um roteiro com algumas indagações, mas esperava que não houvesse necessidade de usá-lo. Comecei perguntando se elas saberiam dizer por que estavam ali, se gostariam de estar em outro lugar. Também quis saber se elas achavam que nossos encontros seriam divertidos. Segui perguntando sobre o que elas costumam ler no dia a dia e finalizei propondo que cada uma falasse sobre suas experiências acerca de leituras marcantes, ou seja, textos lidos que de alguma forma deixaram lembranças boas ou ruins.

Como em um movimento interior de retornar às lembranças aquilo que de alguma forma repercutiu em suas vidas, principiaram suas narrativas com uma paralisação. Algumas baixaram a cabeça levemente, outras olharam umas às outras

como se buscassem por um fio que as conduzissem às suas histórias marcantes. Os olhos expressavam uma atenção profunda para o interior delas mesmas, procuravam por um “tesouro perdido”. Momentos como esses oportunizam visitar as nossas imagens da infância. “A luminosidade particular das imagens da infância que permanecem em nós amplia o espaço do imaginário, e assim expande o tempo subjetivo de que necessitamos para percorrê-los.” (GIRARDELLO, 2014, p. 31)

Depois de alguns minutos, uma das crianças começou enérgica sua narrativa com uma intensa subjetividade expressa em forma de palavras afetuosas. Em verdade, esse momento foi o estopim para as nossas conversas. Como seria inviável anotar tudo, fui registrando algumas palavras que, de certa forma, eram inesperadas por mim, como: realidade paralela, sol verde, zoológico, ação, terror, suspense, comédia, romance, brinquedoteca, magia, guerra, contos de mistérios e assombros.

As crianças me surpreendiam à medida que elas mostravam a força dessas palavras no corpo em presença. Quando mencionaram *mistérios* e *assombros*, por exemplo, arregalavam os olhos, alteravam o som da voz e mexiam com as mãos como se quisessem provocar uma reação em quem estivesse ouvindo. O gesto poético repercutia nas palavras encarnadas, pois havia um agir que era subjetivo, singular e atual. Os sentidos eram reconstituídos à medida que evocam as imagens poéticas.

Compreendo que essas conversas manifestavam suas formas de significar o mundo, pois o “[...] corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou.” (ZUMTHOR, 2007, p. 23)

Alguns dos livros mencionados por elas: *O Extraordinário*, *O diário de Anne Frank*, *Harry Potter* e *O orfanato da Senhora Peregrine*. Outras leituras que mencionaram: *O lobo e a onça*, *Boitatá – o guardião da floresta*, *Uma bela melodia*, *O saci*, *O patinho feio* (mencionaram que é chato porque é uma história triste), *A filha do dono do moinho*, *A rãzinha malandra* e *a bola de cristal*. Embora houvesse uma variedade de obras que seriam classificadas tradicionalmente como infantis ou juvenis, eu não me detive a essa rotulação. O intuito principal era perceber como as crianças conversavam sobre os textos, como ressoavam as palavras em seus corpos.

Após esse momento de acolhimento, conversas e escutas, seguimos falando sobre as propostas de leituras para os próximos encontros. Aproveitei para realizar a primeira leitura compartilhada em voz alta do texto *O desfile dos bichos*, de autoria da

Elisabete Viana. Seria uma forma de iniciarmos os encontros com um texto curto e provocativo.

Por um instante, pensei que algumas crianças não fossem gostar, mas de forma contrária todas se envolveram e queriam realizar um desfile conforme imaginaram na história. Fizemos de acordo como propuseram. Entendi que eu não deveria romper com a intensidade com que as crianças gostariam de viver essas experiências, pois “[...] corpos são domesticáveis e, uma vez que esse corpo tenha aprendido a calar, não poderá jamais ser totalmente recuperado.” (ZUMTHOR, 2007, p. 79)

Foi animador o modo como as crianças receberam a primeira leitura dos encontros. “Eu quero ser o mestre de cerimônia!” – gritava uma. “A casca de banana pode ser um pedaço de papel no chão!” – sugeria outra. “Jaguatirica? Mas o que é isso?” – questionavam. “Eu acho que é um tipo de gato.” – responderam entre elas. “O que é um escarcéu? O que significa Lampião?” Foram muitas perguntas que entre elas mesmas iam procurando as respostas. Quando não as encontrava, olhavam para mim numa expressão de curiosidade. Expliquei que Lampião foi uma figura emblemática que atuou no sertão nordestino brasileiro, um cangaceiro famoso do século XX. Coletivamente iam ressignificando o texto numa construção alegre e enriquecedora. Buscavam a compreensão dos sentidos em linguagem simbólica expressa nos textos.

Fui me propondo a dar acolhimento ao encontro das crianças com a leitura e a escuta dos textos. Em alguns momentos, fiz algumas exigências que desviaram desse propósito, como chamar a atenção para a leitura dos textos quando eram atraídas por uma bola no canto da sala, por um cachorro que latia em outro cômodo da casa ou por algum devaneio que eu mesma não conseguia identificar porque era acompanhado por introspecção e silêncio.

A orientação para o acolhimento ao inesperado nos encontros das meninas com a experiência da leitura literária veio da sugestão de Merleau-Ponty (2018) de ser a filosofia um modo de reaprender a ver o mundo. Em suas palavras,

A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta "profundidade" quanto um tratado de filosofia. Nós tomamos em nossas mãos o nosso destino, tornamo-nos responsáveis, pela reflexão, por nossa história, mas também graças a uma decisão em que empenhamos nossa vida, e nos dois casos trata-se de um ato violento que se verifica exercendo-se (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 19).

Com sua fenomenologia passei a compreender que não há diferença de valor entre a filosofia e outros saberes, apenas um modo distinto de realizar uma experiência em linguagem. Um modo de exercer na vida certa relação com o saber a qual provoca em nós a busca pelo que há para ver, dizer e compartilhar.

A partir dessa compreensão, passei a me questionar se eu conseguiria ter sucesso na minha pesquisa, se eu conseguiria atingir os objetivos propostos no projeto. Senti-me um pouco desorientada nos momentos em que eu não conseguia perceber o que deveria ser percebido. Mas o que eu deveria escrever? Quais pontos destacar? Onde estou falhando como pesquisadora? Comecei inclusive a desconfiar se a pesquisa estava tendo o rigor necessário para ser uma pesquisa acadêmica, uma vez que os caminhos estavam seguindo rumos diferentes daqueles pensados no projeto de qualificação.

Nos encontros com o grupo de pesquisa Estudos de poéticos: Educação e Linguagem, coordenado pela professora Sandra Richter, fui apresentando algumas indagações pertinentes à minha pesquisa e ouvindo o que os meus colegas tinham a dizer a respeito delas. Foi na discussão coletiva de um texto da professora Maria Aparecida Bicudo (2005) que fui entendendo que pesquisar

[...] quer dizer ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando suas múltiplas dimensões e andar outra vez e outra ainda, buscando mais sentido, mais dimensões, e outra vez mais... A interrogação mantém-se viva, pois a compreensão do que se interroga nunca se esgota (BICUDO, 2005, p. 8).

Alguns questionamentos foram emergindo. Como descrever experiências com a leitura e escuta de textos literários? Foi surgindo a necessidade de olhar para o meu modo de enxergar a pesquisa ou para o meu modo de problematizar. Os caminhos estavam sendo repensados e redesenhados.

Observei que as crianças que tinham entre oito e nove anos de idade eram dinâmicas, inquietas e se envolviam intensamente nas leituras, mesmo que às vezes parecesse que não estavam acompanhando as narrativas. Corriam, pulavam e faziam movimentos corpóreos enquanto as leituras aconteciam. Chutavam uma bola que estava no canto da sala ou se envolviam com o latido de um cachorro na simultaneidade que acompanhavam a leitura do grupo.

As crianças de dez anos de idade eram ouvintes mais quietas, questionavam, mas silenciavam a maior parte do tempo. Um silêncio não como negação de sua presença, mas como uma forma de escutar escutando-se, como nas palavras de

Nancy (2013, p.172), de “[...] se abrir à ressonância do ser ou ao ser como ressonância” ou um silêncio em que “não é a ausência de uma presença, mas a presença de uma ausência: uma ausência que se faz ouvir, que faz diferença, que produz”. (HELLER, 2011, 172)

Principalmente as crianças de dez anos, durante a escuta dos textos, apresentavam indagações a respeito do caráter ficcional das narrativas. Compreendo que o modo como escutamos dá existência às possibilidades de sentido. (NANCY, 2013). As crianças faziam interrogações buscando a compreensão dos mundos que se projetavam nos textos literários. Eu poderia aludir que o gesto poético da escrita literária evocava o pensamento imagético das crianças à medida que solicitava delas uma produção de linguagem.

Essas crianças me ajudaram a enxergar um lado muito peculiar da infância que foi a ação do pensamento no silêncio, a produção de sentidos na ação de escutar escutando-se. Pois enquanto Ana Clara divagava por um mundo fabuloso nos momentos das leituras, Melinda questionava aspectos do mundo real que eram projetados nas narrativas literárias. Entendo que, para questionar, antes é necessário questionar-se.

No encontro seguinte, compartilhamos em voz alta o conto popular *A Festa no céu*. Trata-se de um conto popular que narra a história de uma festa que aconteceu no céu, em que todos os animais participaram. O sapo, por não saber voar, pegou carona na viola do urubu que, ao percebê-lo, virou seu instrumento fazendo o sapo despencar no chão. Após a leitura, surgiram os questionamentos: Mochila voadora? Tartaruga vive na água? Ah, mas galo não sabe voar! Ana Clara escreveu em seu diário de leitura que ficou muito triste pelo desfecho da história, aludindo à provável morte do sapo, por ter sido jogado no chão pelo urubu.

Entendo os questionamentos feitos pelas crianças como forma de produzir sentidos e entender o mundo. Além disso, a repercussão dos textos encadeou afecções. O sentimento de tristeza desvelou a sensibilidade, uma dimensão espiritual experimentada no encontro de realidades produzidas pelo poético da literatura.

O segundo texto lido foi a fábula *A Rãzinha malandra*. Narra a história de uma rãzinha que se cansou de viver em charcos e pântanos, decidiu que queria fazer fortuna, mas não sabia como. Teve a ideia de se tornar curandeira e vender seus remédios em praça pública. Os animais começaram a ficar curiosos e a comprar tudo, mas a raposa questionou se realmente os remédios curavam: “– Se você é uma

médica tão boa, por que será que não pode andar, mas apenas pular? E por que sua pele é tão cheia de manchas e enrugada?” Então, os animais perceberam que havia algo de errado e pediram o dinheiro de volta. A rãzinha, sem ter o que dizer, teve que voltar para o seu pântano.

É intrigante como, na conversa sobre a leitura desse conto, a palavra *bullying* foi alvo de discussão. Uma das uma das crianças levantou o questionamento sobre os prováveis ataques sofridos pela rãzinha. Não estava escrito no texto, mas enxergaram nas entrelinhas que a rãzinha passou por constrangimento. Enquanto algumas demonstravam complacência, outras questionavam o fato de a rã mentir por vender algo que era falso. Mais uma vez percebi comoção na conversa sobre os textos. A sensibilidade em colocar-se no lugar de alguém que estava sendo alvo de insulto.

A conversa também girou em torno da palavra *tola*. A rãzinha estava sendo tola, segundo uma das crianças. “O que é uma pessoa tola? Chamar alguém de tolo não é ser cruel? Não é praticar bullying?” – questionaram. Peguei um dicionário para saber o que se entende normalmente por uma pessoa tola. Segundo o dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras, é uma pessoa de pouca inteligência, sem razão de ser. A tolice, segundo o mesmo dicionário, é uma coisa insignificante, sem valor. (BECHARA, 2011).

Começaram a defender que ninguém poderia ser chamado de tolo, pois cada qual tem seu valor. Uma palavra tão comum no dia a dia nos fez refletir sobre como enxergamos os outros, como significamos o mundo. Merleau-Ponty (1991, p.94) considera que “[...] há uma significação ‘linguageira’ da linguagem que realiza a mediação entre a minha intenção ainda muda e as palavras, de tal modo que minhas palavras me surpreendem a mim mesmo e me ensina o pensamento”.

As crianças foram apresentando suas opiniões a respeito do que seria uma pessoa tola. Algumas disseram que é a mesma coisa de ser boba e que a palavra não é ofensiva ou agressiva. Mas Ana Clara insistiu que não gostava da palavra, e que se sente magoada quando alguém a chama de algo que ela não gosta. Lembrei-me de Clarice Lispector ao refletir que, se não tivermos cuidado, as palavras podem dizer coisas sem que nós tenhamos dito. E assim entendo que o sentido não está na palavra, mas no corpo de quem produz o sentido.

No encontro seguinte, uma das crianças começou a leitura compartilhada em voz alta da obra *Gente bem diferente*. Essa leitura proporcionou muitos encontros e desencontros, consensos e dissensos. Trata-se uma narrativa curta contada por

Rodrigo e participação de alguns versinhos inventados por Andreia. É a história de uma família que vai se revelando especial a cada descoberta de Rodrigo e Andreia, cheia de segredos e identidades misteriosas.

*Gente como toda gente?  
Nada disso, gente bem diferente.  
E eu sei do que estou falando  
porque é o meu segredo  
que eu estou lhe contando.  
Sente aí e ouça comigo.  
É segredo meu e do Rodrigo.  
(MACHADO, 2015, p.5)*

Na leitura do trecho acima, uma das crianças destacou imediatamente que não se tratava mais de um segredo, uma vez que estava no livro e todos podiam ler. É desse modo que inicia a conversa das leitoras com o livro e com quem estivesse em presença no momento. A leitura compartilhada em voz alta abre esse espaço para as questões em torno do lido.

E quando perceberam as rimas na leitura mencionaram que é muito difícil fazer histórias com rimas. O texto atraiu a atenção das crianças, tanto pela história quanto pelas rimas. Em alguns momentos, mencionaram que parecia que o texto falava de suas famílias ou delas mesmas. A literatura expõe o humano e o mundo em contornos poéticos. Permitiu um olhar para o mundo de outros sujeitos e delas mesmas. As rimas, a estética do texto fundiram-se no devaneio das crianças que pensavam seus mundos-vidas.

No momento em que os personagens da história começaram a descrever o avô e disseram que ele poderia ser um pirata, a conversa girou em torno dessa palavra que suscitou a imaginação para buscarem em suas vidas algo que as simbolizasse. Cada uma empenhava esforços na criação de uma imagem que aludisse ao homem pirata. Enquanto umas falavam que acreditavam na existência de piratas, outras afirmavam que isso seria impossível. Uma delas argumentou que, se não está na Bíblia, é porque não existe. Uma outra insistiu que existe porque está nos livros de história. Estendeu-se uma conversa em que entrelaçavam os sentidos, falavam de um lugar onde suas individualidades produziam suas narrativas existenciais.

A linguagem simbólica como alvo de problematização nas conversas ampliava os significados acerca do que as constituíam. Essa linguagem que suscita o pensamento imagético desestabiliza os sentidos, pois abre possibilidades para outras

formas de perceber e sentir. Assinto que esse movimento é de relação do corpo com o mundo, uma vez que o corpo é morada da experiência, pois é nele que tudo acontece. (ZHUMTHOR, 2007)

No final da leitura, as crianças ficaram entusiasmadas com a estética do texto, mencionaram que *era uma história bonita, contada de forma bonita porque tinha rimas*. Quase todas se identificaram com o enredo, exceto uma criança que revelou não se identificar em nenhum momento porque a família dela era muito diferente desta. Em seu diário de leitura, escreveu que até gostou da história, mas acrescentaria coisas da vida real para a história ficar mais interessante. O gesto poético dos textos em linguagem simbólica promoveu a ação de pensar suas intimidades, suas individualizações.

No encontro seguinte, partimos para a leitura do texto *A formiguinha e a neve*. Esse texto constituiu uma das motivações que me levaram a pensar a literatura em sua dimensão poética mediada por uma leitura vocalizada. Mais uma vez quero ressaltar que a poesia aqui é entendida como literatura, e não como um gênero textual. E a vocalização como gesto poético da literatura no instante em que evoca uma performance do corpo como presença na voz.

A partir da narrativa literária *A formiguinha e a neve* eu me encontrei mais uma vez com um texto majestoso na provocação dos nossos sentidos, mas agora com outras crianças e em outro espaço – que não é o da escola, nem da universidade. Bajour (2012) defende que o retorno ao texto em forma de conversa suscita algo novo. Nesse pensamento, retornei a esse texto por meio de outros leitores, novos olhares e outros sentidos.

No intuito de variar as possibilidades de produção de sentidos em circunstâncias diferentes, sugeri a leitura silenciosa, leitura compartilhada em voz alta e leitura em performance. Já estávamos no último encontro, entendi que a recepção dessa leitura me ajudou a perceber as distintas formas de lermos um texto, de acolhermos o outro ou divagarmos em linguagem plurissignificativa. Cada criança recebeu uma cópia do texto.

Na leitura solitária e silenciosa, cada uma percorria com os olhos as linhas do texto, levantavam e baixavam a cabeça, olhavam umas às outras e tornavam em direção àquelas linhas. Eu lia em seus olhos um desejo de terminar aquele momento para então voltarem a estar juntas às outras. Quando terminavam a leitura, olhavam-me como se quisessem dizer: “- Já terminei! Podemos agora conversar.” Entendi esse

momento importante para que cada uma tivesse um diálogo com o texto e consigo mesmas.

Em seguida, realizamos de forma compartilhada a leitura em voz alta. Houve as interrupções, as conversas, as pausas, o silêncio e o retorno ao texto. Nessa interlocução, a conversa se nutriu de questionamentos, de interesses por entender aquilo que para elas era inconcebível. Antes de iniciarmos a leitura em voz alta, questionei se já conheciam a história e todas responderam que não. Apenas naquele encontro passaram a conhecê-la. Como não havia título no início do texto, perguntei qual título elas dariam para a história, foram surgindo as ideias: *A formiguinha com o pezinho preso*, *A formiguinha e o Salvador*, *A formiguinha e a maldade de algumas pessoas*, *A formiguinha e a primavera*. Uma delas disse que não tinha nenhuma sugestão ou nenhuma ideia para apresentar.

O modo como as crianças criaram os títulos pode ser entendido como uma forma que destacaram e resumiram a compreensão que tiveram da narrativa. Entendo também que, pelo título, buscavam aludir à imagem acerca daquilo que as despertou alguma emoção. Se a criança nomeou *A formiguinha com o pezinho preso* entendo que ela fitou atenção na situação em que a formiga se encontrava, como se estivesse com dó e expressa isso no diminutivo da palavra *pé* (*pezinho*).

O título *A formiguinha e o Salvador* despertou em mim a atenção de que a criança deu destaque a um personagem secundário da narrativa. O *Salvador* foi tão importante que ela quis apresentá-lo no título como um personagem crucial para o desenrolar e desfecho da história. No momento em que a criança mencionou *A formiguinha e a maldade de algumas pessoas*, ela expressou um senso de moral em que demonstra a maldade como ações que não se deve fazer ao outro, ou seja, ajudar sempre que puder. E outra apresentou a primavera como um elemento importante.

Assim, entendo que cada uma foi constituindo suas ideias em torno daquilo que de alguma forma as comoveu ou as afetou. A criação dessas imagens foi possível porque existe liberdade criativa na leitura dos textos literários. O gesto poético da escrita da narrativa encadeou o gesto poético em suas formas de imaginar, de criar suas versões simbólicas. A imaginação nos faz, segundo Bachelard (2018, p.14) “[...] criar aquilo que vemos [...]”. A imagem vai ao real e não parte dela. Nesse sentido, são das nossas fabulações que constituímos nossas formas de ver o mundo, nosso real.

E, para encerrar, propus que realizássemos a leitura em performance dessa mesma narrativa. As crianças se propuseram a realizar interpretações da narrativa com algumas encenações. Como eu estava tentando realizar a gravação em vídeo, pediam a todo momento que retornássemos ao início da história. Pediam para recomeçar porque não queriam falhas em suas performances. Nas palavras delas, deveria ser “perfeito” como em um filme em que elas estavam sendo as personagens principais. Percebo nesse momento o encontro de crianças ensaiando outras vidas pelo ficcional.

Para as encenações, começamos a escolha dos personagens. Sugeri que cada uma optasse por aquela com quem se identificassem. Eu também participei, sendo a narradora. Todas foram se encontrando e escolhendo conforme alguns atributos percebidos por elas. Alguém seria o gato por ele ser ágil, engraçado, brincalhão e por gostar de dormir. Alguém seria o muro por ele ter ajudado a formiguinha a se livrar de um problema. O Sol foi escolhido porque ajudou a derreter a neve e ajudou a formiguinha.

E assim foram escolhendo os personagens até começarem a problematizar a respeito do personagem Deus. Segundo uma das garotas, não haveria possibilidades de alguém sê-lo, mesmo que em uma história de ficção. Para ela, Deus é só Deus. Também problematizaram a personagem Morte. Para elas, a morte não fala e leva as pessoas a morrerem. Uma garota mencionou que nem sempre a morte deve ser vista como algo ruim, pois para muitas pessoas pode significar o descanso, a paz e o sossego.

Percebo como as crianças simbolizam os personagens de animais, aproximando-os da nossa forma de existir, de pertencer ao mundo. A literatura proporcionou pensar questões humanas tão complexas como a morte; também fez emergir o pensamento acerca da espiritualidade ao mencionarem a impossibilidade de substituição de Deus, entendida por elas como ser supremo. Todas as falas, concordâncias e discordâncias, os sentidos que foram atribuindo às coisas fazem parte da constituição humana de cada uma e fez emergir seus pensamentos acerca do mundo e de como se enxergam nele.

Merleau-Ponty (2018) compreende que a corporeidade nos situa diante do vivido. Percebi que, na leitura do texto, nenhuma criança se opôs a ler os momentos em que Deus e a Morte eram os personagens. No entanto, quanto à ação de incorporar as falas e vivenciar os personagens, problematizaram o fato de que existem

personagens que não têm uma forma de vivê-los. Intrigou-me o fato de que, diante dos personagens animais, nenhuma delas fez objeção.

Assinto que as palavras significam o mundo e situam o humano diante dele. Com a literatura, palavras brincantes e férteis na constituição de sentidos, podemos nos reportar a questões de nossa humanidade e problematizá-las, mas não apenas isso. Na conversa acerca dos textos literários, a imaginação provoca a criação de mundos e produção de sentidos numa relação intersubjetiva. “Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos dos outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária.” (BAJOUR, 2012, p. 24) Estar junto a essas crianças e conversar sobre textos poéticos abriu as possibilidades de pensar o mundo e o humano numa dimensão mais ampla e profunda.

Seguimos para as encenações com o anúncio de uma das crianças: “Vamos agora entrar nas personagens!” Em vários momentos, fomos interrompidas. Elas foram fazendo imitações com vozes graves, agudas e trêmulas, conforme iam identificando as personagens. Às vezes, riam com as mudanças de vozes. Outras vezes, pediam que recomeçássemos. Percebi que algumas crianças se sentiam mais inibidas, mesmo assim queriam participar. Na voz da formiga, a criança tentou emitir um som bastante agudo, demonstrando também um pouco de fragilidade.

No fim da narrativa, a Formiguinha suplica a Deus:

*Formiga: Meu Deus, o senhor, que é tão forte, que governas a morte que mata o homem que bate no cão que persegue o gato que come o rato que rói o muro que tapa o sol que derrete a neve, desprende o meu pezinho?*  
*Narrador: E então, Deus que ouve todas as preces sorriu, estendeu a mão por cima das montanhas, e ordenou que viesse a primavera.*  
*No mesmo instante no seu carro de ouro a primavera desceu por sobre a terra, enchendo de flores os campos, enchendo de luz os caminhos. E vendo a formiguinha quase morta gelada pelo frio, tomou-a carinhosamente entre as mãos e levou-a para seu reino encantado, onde não há inverno, onde o Sol brilha sempre e onde os campos estão sempre cobertos de flores.*

Começaram a fazer algumas perguntas sobre a formiga, se ela havia morrido. Uma delas respondeu que sim, pois Deus a levou. Outras disseram que não. A conversa prosseguiu em torno da morte da formiga. Falaram sobre velório e luto. Começaram a questionar sobre a própria realidade, queriam saber como seria um velório. Cada uma foi mencionando situações em que participou ou não de um velório.

Uma das meninas começou a trazer à tona uma experiência em que, segundo ela, passou por problemas psicológicos. Todas pararam para escutá-la e acolhê-la em seu momento de desabafo. As outras crianças, aos poucos foram relatando também alguma experiência em que sentiram ansiedade, medo e angústia. Todas se sentiram acolhidas nesse momento.

Ana Clara tenta retomar o assunto da história, tentando entender por que a Morte é uma personagem, já que ela é imaterial. Melinda explica que para algumas pessoas a morte se veste com um capuz preto, mas para outras pessoas não se pode vê-la. Depois disso, começaram a conversar sobre a capacidade de comunicação dos animais, como a formiga e o cachorro. Para elas, a formiga não é humana, mas fala, assim como o cachorro. Uma das crianças encerra a conversa dizendo que descobriu que os animais não se comunicam apenas com o olhar, mas também com pés. Nesse momento, começou a bater os pés no chão tentando demonstrar como seria a comunicação de um cachorro.

Na conversa do último encontro percebi que as crianças estavam entusiasmadas com os momentos de leituras compartilhadas no grupo. Com elas compreendi que o corpo antes de mais nada é sensação e afecção, só acontecendo no ato de participar.

Sentir é antes de tudo sentir alguma coisa ou alguém que não somos nós. Sobretudo: sentir com alguém. Até para se sentir a si mesmo, o corpo busca outro corpo. Sentimos através dos outros. Os laços físicos e corporais que nos unem com os demais não são menos fortes que os laços jurídicos, econômicos e religiosos (PAZ, 1991, p.52).

Após intensa participação nos encontros de leitura literária, as meninas relataram que queriam mais momentos como aquele para que pudessem encontrar e conhecer outras pessoas. Para que pudessem participar, não apenas do momento da leitura propriamente dita, mas da oportunidade de estar na presença de outras crianças. Elas queriam conhecer outras histórias e conversar sobre elas. Compreendi assim o interesse das crianças para entender o mundo estando na presença de outras crianças, em partilha e na escuta. Essa reivindicação por mais momentos de encontros e presenças me fez refletir a referência de Borges (2000) ao bispo Berkeley em sua afirmação de que

[...] o gosto da maçã não estava nem na própria maçã – a maçã não pode ter gosto por si mesma – nem na boca de quem come. É preciso um contato entre elas. O mesmo acontece com um livro ou com uma coleção deles, uma biblioteca. Um livro é um objeto físico num mundo de objetos físicos. É um conjunto de símbolos mortos. E então aparece o leitor certo, e as palavras – ou antes, a poesia por trás das palavras, pois as próprias palavras são meros

símbolos – saltam para a vida, e temos uma ressurreição da palavra (BORGES, 2000, p. 12).

Bárcena (2012, p. 63) reafirma o poeta ao escrever que “[...] não há sabor sem boca disposta a morder e sem maçã disponível para ser mordida”. Ambos os autores permitem considerar que o mesmo ocorre no ato da leitura. São necessários o texto e o leitor disposto a ler. Nesse encontro, “[...] explode a leitura, nesse encontro renasce de novo o mundo, renasce o escritor que escreveu o livro e se inventa a leitura de novo” (BÁRCENA, 2012, p. 64).

As experiências sensíveis que mobilizam as crianças na percepção do humano com suas características peculiares, na dimensão afetiva e espiritual, podem ser estimuladas nessas conversas em que se tem o texto literário como ponto de encontro. Percebi que nesse momento a dimensão educativa da literatura se manifesta na forma de aprender a escutar, de apreciar, de compartilhar e de conviver.

Como educadora, penso que as leituras e escutas de textos literários são momentos que oportunizam as aprendizagens das crianças sobre o mundo e sobre si mesmas. Mas, antes, talvez, sobre o encontro, “a mordida” destacada por Borges (2005) como “ressurreição da palavra” e por Bárcena (2012) como “encontro leitor”, uma relação de leitura entre ambos, mediada por algum tipo de texto, seja um livro, um poema, uma obra de arte ou um bom filme.

As leituras foram realizadas de diferentes formas. Em todas elas, houve momentos de escuta. Na leitura silenciosa, escutou-se o texto, uma unidade de palavras que não falam por si sós, mas que ganham sentido no corpo de quem as ler. Na leitura compartilhada em voz alta, a corporificação das palavras nas vozes das crianças, os silêncios, os gestos e os movimentos provocaram sentidos novos construídos no jogo cooperativo de escutar o outro e escutar a si mesmas.

Há uma potência de ver outros sujeitos, outras culturas e outras vidas através da palavra escrita. Mas, na conversa, no diálogo, na leitura e na escuta, há a troca de sentidos, há a presença do corpo na voz, do humano no mundo e do mundo no humano. Assim, há a possibilidade de enxergar o multiverso que cada um habita.

A forma de construir o sentido da palavra, escrita ou falada, é uma realização de potência humana em ação languageira. A presença das crianças em conversa sobre os textos literários tornou um momento fértil para a imaginação e para o debate sobre o real, para a percepção de outros sentidos, outras realidades. O gesto poético dos textos literários foi provocativo na produção dos sentidos das pequenas leitoras.

Na literatura, por haver incitação de experiência profundas com a palavra, pode-se dizer também que há uma relação de filosofar com a produção de sentidos suscitados por ela. É que o leitor ou ouvinte pode se sentir convidado para ouvir e enxergar outros sujeitos e mundos possíveis na conversa filosófica com o texto literário. Aqui, “[...] maior sensibilidade quer dizer menor anestesia perante a profusão de experiências que o mundo permite saborear” (DUARTE Jr., 2001, p.180).

## 5 ESTAR À ESCUTA PARA PERCEBER O QUE SE MOSTRA

A literatura na minha casa não iniciou com as histórias fantásticas dos irmãos Grimm ou os contos de Perrault. Nem mesmo por *A menina do narizinho arrebitado* ou *O Sítio do Pica-pau Amarelo*, de Monteiro Lobato. Não havia aparelho de televisão. Não havia livros infantis. O recurso tecnológico usado para nos divertir era a própria voz do meu pai Francisco.

Além disso, na minha adolescência, em casa, não fui seduzida pelos clássicos da literatura considerados indispensáveis para a formação dos alunos, como as obras de Machado de Assis ou de Eça de Queiróz. Mas, meus irmãos, minhas irmãs e eu fomos seduzidos pelo encanto da simplicidade e dinamicidade em que meu pai dispensava na contação de suas histórias cheias de fantasia, imaginação e muito movimento. Era uma entrega de corpo e alma, tanto de quem falava quanto de quem estava à escuta. O importante não era o compromisso de entender o que estava sendo dito, mas a alegria de estarmos juntos, brincando em linguagem.

Estávamos envolvidos no gesto poético expresso nas contações de meu pai – um modo poético de ler e escutar o mundo que nos encantava. Nesse sentido, ler e escutar são ações humanas em linguagem que se fundamentam no movimento sensível de constituir mundos e partilhar dele com outros sujeitos. Na escola, essas experiências também podem estimular alunos e alunas a conviverem com a literatura de modo que ela não seja uma mera forma de disciplinar comportamentos ou instruir conteúdos. Nas palavras de Reyes (2012, p. 26) é fundamental “[...] promover uma pedagogia da literatura que desse vazão à imaginação dos alunos e ao livre exercício de sua sensibilidade, para impulsioná-los a ser recriadores dos textos.” (REYES, 2012, p. 26)

Na observação (não como simples ação de olhar, mas também de escutar) dos momentos de leitura dos textos com as crianças que participaram desta pesquisa, compreendi que o encontro e as conversas eram tão importantes quanto o ato de ler e escutar as narrativas. O prazer residia na oportunidade de estarem juntas, na presença de outras crianças que também partilhavam seus mundos. Penso que as circunstâncias do momento pandêmico contribuíram para que as crianças rememorassem a escola com alegria, onde elas tinham liberdade para o encontro e a partilha.

Na contação de histórias do meu pai, os personagens eram incorporados. Parecia mais um exercício espiritual pelas sensações que eram instigadas. Nas palavras de Richter (2016, p. 95) poderíamos dizer tratar-se de uma “[..] experiência existencial de inserção languageira no mundo”. Do mesmo modo, no encontro com as crianças, as conversas sobre os textos fizeram emergir experiências de escutar/ler outros sujeitos, perceber a existência de outras realidades distantes e distintas, além de se manifestarem sensíveis às questões humanas e mundanas.

Com Merleau-Ponty (2018, p. 32), o sensível diz respeito à dimensão dos sentidos, “[...] aquilo que se apreende com os sentidos”, mas não de modo instrumental ou definido como efeito de um estímulo exterior, pois os sentidos não são “condutores” – instrumentos ou meios, antes envolvem relações, percepções. Envolvem modos de ler e compreender nosso modo de nos situar no mundo.

Essa concepção de sensível permite acolher com Richter (2016, p. 98) que “[...] ao fazer ser e fazer também não ser, a imaginação poética rompe com a concepção de linguagem apenas como comunicação e representação de um mundo sempre dado” (RICHTER, 2016, p. 98). Nessa afirmação, a autora destaca a concepção de linguagem como dimensão compartilhada de sentidos sensíveis que ultrapassam a função comunicativa, acolhendo o indizível que escapa das normas e dos códigos circunscritos socialmente.

Menciono *experiências* ao ato de experimentar, ao que nos acontece, nos toca e dá sentido à educação, como sugere Larrosa. Para o autor, experiência é “[...] um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (LARROSA, 2014, p. 26). Tal concepção de experiência me fez refletir sobre como se faz a educação ou como se pensam as aprendizagens no contexto educativo. É fundamental que haja essas experiências para que a educação humana não seja constituída de meras formalidades em papel, de currículos educacionais que não correspondem às vidas dos estudantes. Mas que a educação seja ato de existência e resistência.

Começo a entender, assim, que a literatura como disciplina nos contextos de educação escolarizada pode fechar os espaços para as experiências. A formação do humano não pode se cristalizar em raciocínios redutivos para o pensamento, ou seja, como simples ato de classificar, julgar, analisar, raciocinar ou argumentar, mas pensar também é dar sentido ao que somos e ao que nos ocorre, conforme escreve Larrosa (2014).

Para vivermos experiências que nos transformam, é necessário ter paciência, dar-se tempo e espaço, sentir o toque, perceber os gestos ou realizá-los, viver o encontro com os olhares, com os silêncios, as escutas, deixar-se fruir, deleitar-se, “[...] suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte como encontro” (LARROSA, 2014, p. 26).

Se tive diversas oportunidades de ter experiências na ação operante do meu pai em contar histórias, essas experiências foram esvanecendo, morrendo, sendo mitigadas nas atividades mecanizadas do dia a dia. Eu precisava resgatá-las. Eu sentia necessidade de compartilhá-las. Nas salas de aulas de muitas escolas brasileiras prevalece a inércia, a transmissão de informações, a leitura oral e superficial, principalmente porque existem exigências para cumprimento de tempo e conteúdo curricular. Como destaca Bárcena (2012, p. 117),

[...] a escola, assim como o ensino superior, “segue, pondo em contato os alunos com distintas classes de livros. Nossos alunos seguem tendo a obrigação de ler, mas a finalidade dessas leituras que fazem nega, na maioria das vezes, a experiência mesma de ler. Leem – e esse é o único propósito que lhes apresentam – para informar-se, para obter um conhecimento, e tudo termina aí.

Essas leituras supérfluas, nas quais não há demora, não há paciência, e não há escuta, contrastam com a densidade dos momentos lúdicos que tive com a dimensão poética da linguagem. Momentos que foram fundantes para que eu buscasse outras experiências em que a palavra proferida fosse um modo de diversão, de alegria em compartilhar palavras, de por ela cativar e ser cativada. Não havia imposição, mas liberdade, leveza e encantamento. Assim, eu buscava nos jogos de adivinhações ou duelo de versos momentos em que nossa brincadeira fosse com a palavra, aquela que rima, que joga, que surpreende, que brinca. Era gratuito, espontâneo e generoso. Richter (2016) entende que essas experiências são ações inseparáveis da linguagem como produção de coexistência no mundo.

A minha relação com a palavra escrita foi muito intensa na escola, mas em casa a linguagem imagética era fluente, pois convivi com textos narrativos que eram imbuídos de fantasias, de gesto poético. A imaginação era atuante e operante em nossas experiências com a palavra figurada e transfigurada por nossas imagens, nossos devaneios.

Aludir à dimensão estética dos textos literários em sua relação com o movimento vital entre linguagem e modos de ler o mundo é dar possibilidades para pensar a formação humana numa teia de subjetividades, e especialmente de encontros de aprendizagens. Nesse pensamento, Trindade e Richter (2018) defendem que a literatura, sendo arte, configura uma dimensão estética de um corpo em seus acessos sensoriais, sentimentais, sensuais e sensatos. Na leitura em performance de textos literários, potencializa-se a experiência sensível dos corpos operantes pela linguagem criativa e imaginativa.

Breunig, em sua tese de doutorado defendida no ano de 2015, intitulada *Estesia em tese: a nacionalização musical de Mário de Andrade*, defendeu que a estesia designa uma aproximação da arte com a vida, revelando um interesse social, uma nova subjetividade social. O estudo de Breunig (2015) objetivava compreender os conceitos de estesia de acordo com essa nacionalização musical de Mário de Andrade. Explicou que ela implica efeitos sobre o corpo produzido na relação com alguma arte. Analisou também que a estesia, em Andrade, recupera a etimologia de *aisthesis*, evidenciando-a como sensibilidade e o corpo, contrapondo à ideia de mera representação e contemplação.

Na minha trajetória como professora de Língua Portuguesa, opto pela metodologia de leitura compartilhada não apenas ouvindo os/os alunos/as, mas também lendo para eles. Eu me proponho em leituras em voz alta que sejam convidativas para as experiências sensíveis. Jean (1999), em seu livro *A leitura em voz alta*, destaca como é prazeroso apreciar a voz na infância. “Inúmeros professores e estudantes que gostam de ler em voz alta, ao serem interrogados sobre este assunto, reconhecem que para eles a leitura em voz alta é um verdadeiro prazer, sensual, um gozo quase físico, dizem eles” (JEAN, 1999, p. 84).

O autor acima argumenta que o prazer é, sem dúvida, uma ressurgência da entonação materna. Identifica uma diferença na palavra leitora da palavra que conta. Pois a palavra leitora apenas comunica o texto escrito, sendo que a palavra que conta é mel da palavra, decorre da voz. Deve ser por isso que nas contações de histórias com crianças existe todo esse envolvimento das crianças que ouvem e adentram às narrativas, perguntando e conversando com os personagens das histórias. É importante destacar, por outro lado, que quando se lê conversando ou quando se conversa voltando aos textos também se pode dar abertura para o prazer de estar lendo ou escutando.

Em minhas experiências na Educação de crianças, adolescentes e adultos – Educação Básica e Ensino Superior –, tive a oportunidade de propor a leitura em performance de um mesmo texto literário, *A formiguinha e a neve*, para esses diferentes níveis de ensino. Queria perceber os desdobramentos na recepção e ressonância dessas leituras. Do mesmo modo, propus diferentes circunstâncias de leitura com as crianças que participaram do meu projeto de pesquisa. Observei que a força da palavra vocalizada suscita a percepção, a produção e compreensão dos sentidos, a presença do corpo em viva voz.

Nos encontros de leitura com as crianças, houve a oportunidade de ler e escutar diferentes textos ficcionais que fizeram emergir a dimensão lúdica e provocativa da literatura. Enquanto em alguns momentos, as crianças silenciavam a palavra ou demonstravam uma distração, em outros momentos a leitura era um convite para estar em presença. Segundo Paz (2012), a distração não é uma falta de concentração, mas uma atração pelo reverso deste mundo. A desatenção relativa a um mundo é concentração relativa a outro mundo. Cada momento dessas experiências me mostrou a singularidade do humano em seu ato de operar no mundo com o pensamento.

Ainda no Curso de Pedagogia, em uma disciplina que ministrei no segundo semestre de 2018 para estudantes do 5º período, propus aos acadêmicos a experiência de contações de histórias para crianças. Jean (1999) pondera que o bom leitor em voz alta seria aquele que encontra em seu timbre da voz personalizada os entonemas infantis. Nas contações, além dessa voz que canta o texto, o corpo presente em performance também proporciona o devaneio poético. As cores, o som, os objetos personificados, os personagens em corpo presente, a conversa com as crianças, tudo isso pareceu-se muito fabuloso nos encontros de corpos leitores.

Zumthor (2007), inclusive, estabelece a diferença do uso oral da palavra. Ele usa os termos *vocalidade* e *poesia vocal* para privilegiar a ideia de performance e desfazer-se das expressões *oralidade* e *literatura oral*. Pois é na performance o “[...] momento decisivo em que todos os elementos cristalizam em uma e para uma percepção sensorial – um engajamento do corpo” (ZUMTHOR, 2007, p. 18).

A partir dessa ideia, o encantamento com os textos literários não se dá na mera prática de verbalizar palavras escritas, mas na emergência de todos os sentidos do corpo em sua performance na vocalidade. Se o professor considerar apenas a rapidez, correção gramatical e agilidade no processo leitor, como convencer alguém

da experiência em leitura? Como permitir que o sensível seja sentido em atos languageiros<sup>23</sup>?

Para que os sentidos sejam afetados é fundamental que se permita a ação de estar em linguagem, numa experiência ressonante e fabulosa. Além disso, ressalto que a linguagem aqui não está no sentido de comunicar ou representar, mas de criar, de lançar-se ao mundo para construir os sentidos com a ação corpórea. É nessa potência lúdica do corpo “[...] a começar-se em linguagem na íntima relação entre provocações à imaginação e desafios à razão” (RICHTER, 2016, p. 92) que se tem o ser humano como ser de possibilidade.

[...] o que importa mais profundamente à voz é que a palavra da qual ela é veículo se enuncie como uma lembrança; que esta palavra, enquanto traz um certo sentido, na materialidade das palavras e das frases, evoque (talvez muito confusamente) no inconsciente daquele que a escuta um contato inicial, que se produziu na aurora de toda vida, cuja marca se apagou em nós, mas que, assim reanimada, constitui a figura de uma promessa para além não sei de que fissura (ZUMTHOR, 2005, p. 64).

Acredito na força da palavra em vocalidade poética. Lendo ou escutando narrativas em conversas entre leitores existem potências para o devaneio poético, o retorno às memórias solitárias da infância, das fabulações, pois “[...] uma infância potencial habita em nós”. (BACHELARD, 2018, p.95) E esse devaneio voltado à infância nos leva à beleza das imagens, da grandeza humana da qual o mundo moderno se afasta cada vez mais.

Se o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é apenas falando aos outros que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar e a nos escutar. Apenas quem escuta pacientemente o outro fala com ele. “A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo” (FREIRE, 2019, p. 113). Nesse sentido, há a insistência da asfixia da liberdade, da criatividade e do gosto da aventura do espírito.

Considero que as conversas literárias na sala de aula provocam abertura para as escutas, para o silêncio e para o acolhimento do outro. É uma proposta metodológica que lança mão do sensível porque de alguma forma afeta os sentidos pelo corpo-linguagem. Nessa escuta, entra em jogo uma relação de sentidos

---

<sup>23</sup> Conforme Maturana (1997, p. 168), “[...] o que fazemos em nosso linguajar tem consequências em nossa dinâmica corporal, e o que acontece em nossa dinâmica corporal tem consequências em nosso linguajar”. Nesse sentido, o termo languageiro é a ação de estar em linguagem e não faz referência restrita na faculdade de falar.

intersubjetivos, de sujeitos culturais envolvidos em um movimento de ser e não ser, de pertencer e não pertencer, de estranhamento ou acolhimento.

Para destacar a implicação do corpo sensível em toda experiência estética, busco em Zumthor (2007) a contribuição de sua forma de entender a performance. O autor afirma que: “[...] performance designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira *imediata*” (ZUMTHOR, 2007, p. 50, grifo do autor). Entendo que ouvindo narrativas eu também me escuto, eu me percebo e reconheço as diferentes vozes ressonantes no texto porque existe a presença do corpo na voz e não apenas uma palavra no desenho da escrita.

Nesse sentido, poderíamos aludir aos diferentes modos de atribuir sentidos, mas a ação da voz compreende uma instância única de poesia vocalizada, conforme definiu Zumthor anteriormente. Na leitura silenciosa e solitária não se tem a mesma oportunidade de lançar-se por inteiro em presença. Por isso, além da estética, menciono a estesia da leitura em encontros de leitores por entender que é uma ação operante mais intensa, que envolve o corpo na recepção e ressonância das narrativas literárias.

As interrogações que iniciam esta pesquisa emergem do meu olhar voltado para a minha história com o texto literário ainda na infância. Momentos em que não havia a hegemonia da palavra escrita, mas da palavra falada, ouvida e sentida pela contação de histórias do meu pai – um ser humano poético em sua simplicidade de (re)criar histórias, mesmo sem as habilidades leitoras do alfabeto escrito. Em seu ato de contar histórias, era envolvido numa entrega de corpo e alma, ressoavam em sua voz movimentos poéticos fecundados por devaneios, ou seja, por imagens poéticas. Na educação escolarizada, Manoel de Barros diria que os alunos não gostam das palavras fatigadas de informações, porque eles são essencialmente *invencionáticos*, criativos e poéticos.

Ler textos em voz alta na sala de aula pode ser uma prática comum nas escolas, mas realizar a leitura em vocalidade poética talvez esteja presente mais na Educação Infantil. É como se apenas nessa etapa da educação o corpo leitor realmente importasse. Penso que sentir o texto na voz, no corpo-linguagem é essencial para o despertar das consciências dos/as estudantes em qualquer circunstância, assim como ocorreu na ação de ler e escutar textos literários com as crianças do projeto do qual germinou esta dissertação. As aprendizagens, as percepções e compreensões

ocorriam na ressonância dos textos. Os encontros de leitura e conversas foram convites para o pensamento em linguagem, pensando o mundo e constituindo realidades.

Pastorello (2015, p. 100) também ressalta o corpo operante no ato de ler em voz alta: “A leitura em voz alta mobiliza o corpo sonoro, convoca a singularidade daquele que lê e invoca a presença do outro”. A autora acrescenta ainda que o ouvinte do texto lido em voz alta é “tocado” pelo leitor. Essa experiência pode ser considerada oportuna para o despertar da empatia, alteridade, reconhecimento e acolhimento do outro.

Nas escolas, ensinar a leitura em voz alta não é suficiente para a afecção dos corpos leitores. Assim também como o silêncio, a recusa ou obstinação também não deixam de ser significados, afecções e sentidos. Exigir uma leitura e conceituá-la “correta” pela velocidade que se lê é mitigar as sensações dos estudantes na ação de estar em linguagem. Jean (1999, p. 160) considera que: “[...] a leitura em voz alta é dos raros prazeres que existem. E que todos os professores deveriam aprender a apreciá-lo, porque este prazer não é dado. Ele é obtido”.

Minha formação em Letras me impulsiona no questionamento dos significados que pesquisadores, estudantes, professores e escritores dão às linguagens. Já adquiri diversas compreensões acadêmicas e atualmente sinto receio em conceituá-las. Já propaguei em minhas aulas concepções estruturalistas, funcionalistas e pragmatistas. Linguagem como faculdade, instrumento e sinais codificados nos processos comunicativos. Entretanto, linguagem é corpo, é sonoridade, é movimento. O corpo é linguagem.

Eu sempre fui interessada por atitudes filosóficas e lendo alguns filósofos fui adquirindo outras compreensões acerca do meu mundo-vida. Ao ler Larrosa (2004), por exemplo, passei a entender que a língua da pura comunicação é uma língua que repele o corpo, mutila o humano. “Porque assim como o homem, quando é inteiro, é corpo, também a linguagem quando é inteira é corpo. Não há logos senão encarnado e não há existência humana que seja independente do corpo” (LARROSA, 2004, p. 168).

O corpo operante se faz em linguagem, em um ato languageiro de entrega e envolvimento espiritual. Richter (2016, p. 99) considera que manipular é muito mais do que mexer com as mãos, “[...] envolve corpo inteiro no movimento vital de dar forma, agregar à coisa um pensamento, uma vontade, um sentido, uma ação operativa, portanto transformadora”.

Como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica e Ensino Superior, eu sempre me questioneei sobre a minha função como docente, o meu papel diante as exigências do ensino escolarizado. Durante sete anos de experiência como professora (2012-2019), muitos questionamentos emergiram. Lendo Paulo Freire, identifiquei-me com o pensamento de que minha ética profissional é elevar a consciência dos estudantes para o saber construído em suas próprias existências humanas, nas suas relações íntimas com o mundo.

Em 2018, quando assumi uma disciplina de Literatura Infantojuvenil na faculdade onde trabalho desde 2012, passei a questionar o papel da literatura na infância. Fui me questionando o porquê de ensinar literatura para esses acadêmicos, em que isso poderia importar às suas vidas pessoais e profissionais. Voltei à minha infância para ir me percebendo em contato com a literatura.

É interessante como sempre nos remetemos à infância quando estamos discutindo linguagem poética e imaginação. Vieram à tona muitas memórias da minha infância com o meu pai/contador de histórias. Agamben (2005) compreende que a infância não é um momento situado no tempo cronológico, mas uma dimensão-limite interior à linguagem e “[...] alcançar a infância é encontrar a linguagem”. (RICHTER, BERLE, 2015, p. 1031)

Neste momento de escrita, na reminiscência da minha trajetória como professora, rememoro que, no ano de 2017, em uma manhã singela durante minhas aulas de Língua Portuguesa na 1ª série do Ensino Médio, lembro as tensões provocadas nos estudantes pelo meu modo de lecionar Língua Portuguesa. Ainda era início do 1º bimestre. Tinham acabado de sair da etapa final do Ensino Fundamental. Ainda estávamos nos primeiros encontros de nossas aulas.

Na ocasião em que o conteúdo era “Relato de experiência” e o livro didático apresentava alguns textos como exemplos, preferi não ler os textos sugeridos. Pedi que os alunos nem abrissem o material didático naquele dia. Apenas sugeri que fizéssemos um círculo e que contássemos nossas histórias cotidianas, as mais marcantes, aquelas que se tornaram inesquecíveis. Começamos a trocar experiências, cada um falava um pouco do seu dia a dia. Para impulsioná-los, comecei falando de mim, a fim de que se sentissem acolhidos. O momento da aula era de produção de textos, mas sugeri que começássemos por encontros de narrativas pessoais verbalizadas.

O ato de narrar histórias faz parte de toda a nossa existência humana, mesmo que os nossos ancestrais assim o fizessem com um caráter mais utilitarista, ou seja, para repassar ensinamentos para os seus sucessores. As narrativas ocorrem sempre em linguagem, experiência e ação, segundo Campos e Furtado (2008). Nesse sentido, as narrativas pessoais que me referi na atividade são experiências contadas do ponto de vista daqueles que a sentem, vivem ou observam. Não precisaria ser experiências factuais, bastasse que fossem experiências que tivessem sido afetados ou afetadas.

Depois que todos/as falaram, sentiram e se comoveram com as trocas de histórias comoventes, engraçadas, e até esdrúxulas, pedi que colocassem no papel o que eles haviam sentido naquela ocasião. Foi surpreendente! Apesar da maioria não ter questionado a dinâmica da atividade, uma aluna, muito inquieta e ousada, questionou-me sobre o meu método de dar aula. A aluna queria entender por que eu conversava mais do que escrevia atividades para eles fazerem. Para ela, eu não estava dando aula. Achei essa atitude curiosa e fui conversar com a aluna sobre o assunto. Era esse o jeito de ela dizer que minhas aulas não eram iguais às aulas das outras professoras, que tinha livro didático, caderno, quadro, exercícios no caderno. Entendi como elogio. Nas palavras dela, eu conversava e escutava os estudantes sobre as vidas particulares e isso não era aula.

Para a aluna em questão, uma “aula de verdade” seria com escritas no quadro e no caderno. Ela gostava era de escrever<sup>24</sup> no caderno. Pedi para olhar o seu caderno e observei que realmente sua caligrafia era absurdamente bem desenhada. Sugeri então que escrevesse um relato pessoal, mas ela insistiu que o conteúdo não era importante, pois não a levaria a aprender a escrever textos dissertativos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A exigência era por uma escrita que se encaixasse no padrão da dissertação argumentativa.

Compreendo e concordo com a relevância dos estudantes em aprenderem a ter opinião ou saberem argumentar sobre o mundo. Porém, isso não se faz apenas com gêneros dissertativos. Narrando também se pode aprender a pensar e a argumentar. Essas habilidades exigidas em provas e exames vestibulares também podem ser perseguidas na ação de perceber o mundo numa interlocução com suas formas de

---

<sup>24</sup> É importante pensarmos no sentido do verbo atualmente que pode ser entendido simplesmente no ato de transcrever ou copiar no caderno. Apesar disso, ressalto que também pode ser uma forma de pensamento, de constituir-se pela palavra escrita.

vida. Afinal, perceber é também compreender. Além disso, conversar também é ler. Na conversa, a escuta é uma forma de leitura.

Segundo Cosson (2014), essa primazia pela escrita se deve ao fato de ser considerada como instrumento de armazenamento dos saberes humanos. Como mencionado no início desse texto, a escrita é hegemônica por uma visão ideológica que desconsidera as culturas iletradas. Entendo que na escrita também há o gesto poético, mas escrever não é copiar. É um movimento de pré-pensar, pensar e re-pensar, re-elaborar, criar e recriar.

Segundo Lispector (1999), o pré-pensar às vezes é agônico porque é uma tortuosa criação que se debate nas trevas. Possivelmente na interlocução das narrativas pessoais possamos nos aperceber como esses sujeitos pensantes, culturais e históricos. Escrevemos a partir do que somos, do que pensamos e de como agimos, por isso sugeri a atividade de narrativas pessoais.

Existe uma tendência a valorizar a dissertação-argumentativa nos contextos escolares, ou seja, a preferência pela narração de fatos sobre o mundo e não por experiências de existências no mundo. Eu tinha intenção pedagógica de que minhas aulas fossem encontros de narrativas no mundo na ação em atos linguageiros.

Nas aulas de Língua Portuguesa, espera-se que os alunos aprendam a ler, a escrever e a ter propriedade das regras gramaticais do português considerado culto. Espera-se que eles sejam proficientes em linguagem. Na minha compreensão, a partir de algumas leituras de linguistas como Sírio Possenti, Marcos Bagno, Carlos Alberto Faraco e Irandé Antunes, o meu trabalho só poderia ser eficiente se eu levasse os educandos à consciência da linguagem como ferramenta de participação social.

Anos mais tarde, lendo Paulo Freire e Alberto Manguel, fui me dando conta de que seria necessário tocá-los na intimidade da palavra-mundo, na profundidade existência da leitura. Foi assim que fui pensando em levá-los à sensibilidade das experiências narradas por mim, por eles e pelos colegas da turma, como se fosse um convite para ver o pôr do sol<sup>25</sup>. Afinal, contar histórias também é uma arte em linguagem.

Fui entendendo que a aluna questionava a minha aula porque ela esperava informações predefinidas, que eu apenas a ditasse, ou exercícios mecânicos com

---

<sup>25</sup> Referência à reflexão de Regina Machado sobre a experiência no ensino e aprendizagem da arte. Machado (2014) fala do convite à curiosidade, convocando a sensibilidade, para o que ainda não é, mas pode vir a ser na ação própria dos alunos em fazer ao se sentirem convidados.

respostas prontas. No entanto, em minhas aulas eu conversava, eu lia, escutava e tentava provocar experiências, que fossem compartilhadas, que fossem sentidas. Nas histórias narradas talvez os estudantes pudessem sentir o pertencimento ou acolhimento dos outros. Em tempos de uso das tecnologias digitais de forma desenfreada, é desafiador pensar a sala de aula como lugar de ser artista ou de ser poeta.

As histórias que enredam este estudo em que a linguagem literária, a vocalidade poética e dimensão educativa da literatura foram sendo tecidas para buscar uma compreensão do gesto poético em linguagem, fizeram-me refletir que a leitura literária é um encontro de subjetividades, de pensamentos e de formas de existência.

A literatura em sua dimensão poética, conforme pude perceber nos encontros, no silêncio e na escuta dos textos pelas crianças, é uma forma de filosofar, de interrogar o mundo pela percepção e presença do corpo. Compreendo, assim, que a produção dos sentidos, a percepção, as interrogações, o silêncio e as distrações foram apreensões sensíveis da realidade externa, foram demonstrações da presença do corpo, da maneira como cada criança se situa no mundo em sua relação com os outros.

Portanto, a educação em linguagens pode ser pensada numa estreita relação com o mundo narrado, mas numa forma de pertencimento, de envolvimento de sujeitos protagonistas. Reside aqui a potência de ser pensar o corpo na ação de ler e escutar narrativas literárias, pois o corpo-linguagem permite a consciência existencial do mundo com as pessoas, porque ele convida e é convidado a contemplar o pôr do sol.

### **5.1 O gesto poético de ler e escutar como movimento de transformação docente**

Este estudo se deu a partir da problematização acerca de narrativas literárias como potência educativa por ser mobilizadora de sentidos que nos situam no mundo. As contações de histórias em que meu pai realizava na infância foram suscitando em mim reflexões não apenas sobre a dimensão educativa da literatura, mas também como uma forma de pensar a literatura para além de seus conceitos históricos. Uma literatura com sua força poética capaz de, tanto na ação de ler quanto escutar, levar o humano a reaprender a ver o mundo, deslocando-se em pensamento e em ação linguageira.

Pensar o gesto poético da literatura no movimento de transformação docente, neste trabalho, é atribuir às palavras escritas ou vocalizadas uma potência mobilizadora de sentidos que podem ser produzidos no encontro do texto com o leitor, do ouvinte com o contador de histórias ou de leitores com outros leitores.

Na organização deste estudo, para lembrar algumas narrativas que meu pai contava, pedi que minha irmã fizesse um vídeo dele na contação de uma história da nossa infância. Com o uso de um aparelho celular, começou a gravá-lo. Ele se sentou em uma rede e iniciou sua história. Na presença de uma câmera, parece que se sentia monitorado, na obrigação de fazer algo com alguma finalidade que não fosse apenas contar uma história. Não havia o mesmo engajamento. O corpo parecia resistir na sua inércia, falando apenas com palavras, sem a mesma liberdade poética percebida na minha infância.

Assim como o gosto da maçã não está na maçã, nem na boca, está na mordida, talvez o que lhes faltava fosse o encontro, a presença das crianças as quais ele amava encantar com sua performance. O ato de contar histórias do meu pai na ausência das crianças não teve a mesma intensidade do gesto poético. Sem as crianças, sem o encontro físico, o corpo calou.

Os instantes em que eu assistia a meu pai naquela solidão de uma câmera de um celular, como se procurasse por um interlocutor que o ouvisse, lembrei-me das inúmeras ausências que os professores têm sentido em circunstâncias de uma educação em crise pandêmica. Uma educação que emerge ressignificar os encontros que deixaram de ser físicos para se tornarem virtuais mediados pelos recursos tecnológicos digitais.

Bachelard (1989, p.2) já havia anunciado: a imaginação é sempre em ato enquanto “[...] produto direto do coração, da alma, do ser tomado em sua atualidade”. Assim, para ela, o passado não é relevante, o que conta é sua atualização. Oportunizar essa imaginação fecunda em ambientes férteis das novas tecnologias digitais tornou-se o grande desafio dos educadores. Acredito que as artes permanecem no lugar de potências da imaginação, não perderam espaço, apenas estão sendo ampliadas com as novas emergências humanas.

Nesta pesquisa, aprendi que é necessário olhar para si antes de olhar para o entorno a fim de perceber o que se busca, como uma busca ao tesouro escondido do texto *Os desastres de Sofia*, de Clarice Lispector. Nesse mesmo texto, relaciono que a garota, em suas invencionices, atraiu a percepção do professor. Ele passou a

escutá-la, a enxergar um mundo de possibilidades a partir da ruptura de um pensamento generalista, assim como as crianças que participaram dos encontros leitores também me fizeram enxergar outras formas de pensar com as palavras e significar o mundo.

Este trabalho se configurou em um desafio pedagógico na medida em que, para perceber as sensibilidades das crianças nos encontros leitores, exigiu uma atenção redobrada para os movimentos que operavam quando estavam na coletividade, na brincadeira e na interação. A opção por uma reflexão filosófica deste trabalho foi pertinente e contribuiu para o acolhimento daquilo que não se pode limitar, que é o pensamento em linguagem poética.

Este estudo contribui para ampliar o meu mundo-vida, para pensar a literatura e reaprendê-la em outras dimensões que não sejam aquelas preconizadas nos ambientes escolares e acadêmicos. Embora a história e os conceitos de literatura sejam importantes para organizar os currículos em objetos de aprendizagem nas escolas, é fundamental pensar o humano em sua relação existencial. Uma educação comprometida com a linguagem como experiência de presença e participação no e com o mundo.

Em síntese conclusiva, esta pesquisa constituiu um percurso de resistência à leitura literária na escola como ação impaciente e supérflua, na qual não há demora na leitura, não há paciência, e não há escuta. Como sugere Bárcena (2012, p. 118), “o leitor não coloca sua alma no que faz: sua leitura” e, tanto professores quanto alunos, acabam por se parecerem “com aqueles os quais fala o famoso fragmento de Heráclito: Incapazes de compreender o que ouvem, a surdos se assemelham; deles fala o provérbio: ainda que presentes, estão ausentes” (BÁRCENA, 2012, p. 118).

Essa incapacidade, destaca ainda Bárcena (2012), não implica uma inteligência menor, antes manifesta uma falta de atenção, um modo de adormecimento, ou seja, de não estar presentes. Antes, implica em estarem “girando em círculos em torno ao já convencional” (BÁRCENA, 2012, p. 119), adequados ou conformados “ao abrigo do já opinado para nos resguardarmos da violenta irrupção de um novo sentido; a violência de um pensar que nasce do que nos dá a pensar. Esta presença ausente é uma presença diluída em ausência; negação de um pensar que é atenção, escuta” (BÁRCENA, 2012, p. 120)

Desse modo, o interesse em estudar a dimensão poética da literatura, em sua forma escrita ou vocalizada, reforçou a minha percepção de que o gesto poético é um

convite para o pensamento, a reflexão existencial, a presença do corpo e produção de sentidos. Nos textos literários em que as narrativas evocam as subjetividades humanas pela problematização do real vinda do ficcional, assim como fizeram as crianças nos encontros leitores, a sensibilidade é suscitada para pensar a realidade externa a partir das experiências. Estando na leitura ou na escuta de narrativas literárias, nós podemos ser nós mesmos e sermos outros porque a potência imagética dá existência a mundos de possibilidades.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ALENCAR, José de. **Cinco minutos e A viuvinha**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **Fragmentos de uma poética do fogo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

\_\_\_\_\_. **A poética do devaneio**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BÁRCENA, Fernando. **El alma del lector**: la educación como gesto literário. Bogotá, D.C., Colombia: Babel Libros, 2012.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras**: língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BICUDO, Maria Aparecida V. Pesquisa Qualitativa: Significados e a razão que a sustenta. **Revista Pesquisa Qualitativa**, Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos, v. 1, n. 1, 2005.

BORGES, Jorge Luis. **Esse ofício do verso**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 12.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 10 jun. 2021

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciência humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de maio de 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2021

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 05 de nov. 2020

BREUNIG, Tiago Hermano. **Estesia em tese: a nacionalidade musical de Mário de Andrade**. (Tese de Doutorado). Florianópolis, SC, 2015.

CAMPOS, R. T. O.; FURTADO, J. P. **Narrativas: utilização na pesquisa qualitativa em saúde**. Rev Saúde Pública 2008;42(6):1090-6

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. Vários escritos. 3 ed. São Paulo: Duas cidades, 1995

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A confidencialidade da pesquisa em Educação. In: ANPED, Associação Nacional de Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro, ANPED, 2019. p. 104-112

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2014. Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, Dezembro/2000

COUTINHO, Ângela Scalabrin. Consentimento e assentimento. In: ANPED, Associação Nacional de Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro, ANPED, 2019. p. 98-103

CRUZ, Silvana Helena Vieira. Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. In: ANPED, Associação Nacional de Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro, ANPED, 2019. p. 73-81

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019

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

\_\_\_\_\_. **Poesia e infância: o corpo em viva voz**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 93-107, maio/ago. 2011

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Educar para ler desde a infância: o valor poético da vocalidade e da imaginação.** ETD – Educação temática Digital. Campinas, SP, v.3, n.1. p.157-176. jan./mar. 2021

GERALDI, João Wanderley. **Culturas orais em sociedades letradas.** Educação & Sociedade, ano XXI, n 101 o 73, Dezembro/00 Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4209.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2020

HELLER, Alberto Andrés. **John Cage e a poética do silêncio.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2011.

JEAN, Georges. **Leitura em voz alta.** Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

KAFKA, Franz. **A metamorfose.** Tradução Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997

KOPP, Felipe A.; RICHTER, Sandra R. S.; Imaginação em Sartre e Bachelard. **Kínesis**, Vol. XI, nº 30, dezembro 2019, p. 38-61.

KRENAK, Ailyon. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

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

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

\_\_\_\_\_. **Tremores: escritos sobre experiência.** Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014

\_\_\_\_\_. Una lengua para la conversación. IN: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (coord.) **Entre Pedagogía y Literatura.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005, p.25 - 39.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998a

\_\_\_\_\_. **Felicidade Clandestina: contos.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998b

\_\_\_\_\_. **Um sopro de vida.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: E.P.U., 2018

MACHADO, Ana Maria. **Gente bem diferente.** E ed. São Paulo: FTD, 2015.

MACHADO, Regina. **Venha ver o por do sol: considerações sobre a experiência do silêncio na forma artística.** Signo [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 66, p. 36-42, jan./jun. 2014.

MANGUEL, Alberto. **Como Pinóquio aprendeu a ler.** (Texto adaptado por Teresa Fonseca. Noesis, n.º 68 janeiro/março de 2007

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo:** educação como *poíesis*. (Organização do texto Vitória Helena Cunha Espósito). São Paulo: Cortez, 1992

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade.** Organização de Cristina Magro, Miriam Graciano, Nelson Vaz. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil.** 4 ed. São Paulo: Global, 2016

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas.** Tradução Fábio Landa e Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção.** Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

\_\_\_\_\_. **Signos.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, UNESCO, 2011

NANCY, Jean-Luc. **À escuta (parte I).** Outra travessia, Florianópolis, n. 15, p. 159-172, out. 2013.

PASTORELLO, Lucila Maria. **Leitura em voz alta e produção da subjetividade:** um caminho para a apropriação da escrita. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

PAZ, Octávio. **Convergências:** ensaios sobre arte e literatura. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

\_\_\_\_\_. **O arco e a lira.** São Paulo: Cosac Naify, 2012.

QUINTANA, Mario. **Esconderijos do tempo.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar:** literatura, escrita, educação. Tradução: Rodrigo Petonio; São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

REZENDE. Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância.** 2005. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação, arte e infância:** tensões filosóficas em torno do fenômeno poético *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 90-106, jul./dez.2016.

RICHTER, Sandra R.S; BERLE, S. **Pedagogia como gesto poético de linguagem.** Educação e Realidade, v. 40, p. 1027-1043, 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Unidades de leitura:** trilogia pedagógica. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SIMEÃO, Manuelle P. da Costa; MOCROSKY, Luciane Ferreira. Pesquisa qualitativa e a abordagem fenomenológica: o percurso da professora pesquisadora Maria Aparecida Viggiani Bicudo. **ACTIO**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 236-252, set./dez. 2018. Seção Entrevistas.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** (Trad. Caio Meira). Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRINDADE, T. M.; RICHTER, S. R. S. **corpos leitores:** infância e escola. *Childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez. 2018, pp. 595-607

VARELA, Francisco. **El fenómeno de la vida.** Santiago: Dólmén, 2000.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e nomadismo:** entrevistas e ensaios. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Performance, recepção, leitura.** São Paulo: Cosac Naify, 2007.