

Cotidiano escolar e formação de competência leitora*

Daily school life and formation of reading's competence

Alda Regina Tognini Romaguera**

* Este texto amplia uma discussão que se encontra nos capítulos da dissertação de mestrado: "Oralidade, Leitura e Escrita: Uma Experiência a partir do Trabalho por Projetos" (ROMAGUERA, 2003), na qual a autora apresenta experiências em diferentes anos letivos, com turmas de 4ª série (atual 5º ano do Ensino Fundamental). Um dos aspectos desta discussão foi apresentado sob a forma de Simpósio com o subtítulo: "Rodas, conversas e leituras: sobre narrativas e produção do conhecimento" no texto: "Práticas pedagógicas e saberes docentes na escola: interlocuções entre linguagens e culturas" no Congresso da Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente em Lenguaje, UNESP, Rio Claro, jul./2013.

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Sorocaba (UNISO), Sorocaba, SP.
E-mail: alda.romaguera@prof.uniso.br

Resumo

O objetivo deste texto é pensar a formação de leitores e ouvintes, especialmente por meio de experiências infantis advindas do espaço formal, escolar, colhidas de uma prática docente no Ensino Fundamental, na sua articulação com a literatura, a linguagem narrativa e a prática de leitura. Contribui para pensar outras possibilidades de falar/escrever, ensinar e aprender na escola, considerando que os diferentes textos e contextos, valorizam outros espaços-tempos e outras práticas. Propomo-nos a refletir a respeito da oralidade e da leitura para observar a influência na produção da escrita abordando princípios que regem a organização e produção de discursos e a relação que se dá entre o/a leitor/a e os coadjuvantes deste processo.

Palavras-chave

Prática docente. Escrita. Leitura.

Abstract

The purpose of this paper is to think the formation of readers and listeners, especially through childhood experiences arising from the formal school environment, harvested from a teaching practice in elementary school, in their relationship with literature, narrative language and the practice of reading. It helps to think of other possibilities to talk / write, teach and learn in school, considering that different texts and contexts, value other space-times and other practices. We propose to reflect on the oral and reading to observe the influence on production of written addressing principles governing the organization and production of discourse and the relationship between the reader and the this process' supporting.

Key words

Teaching practice. Writing. Reading

Eu prefiro sonhar que as superfícies
polidas figuram e prometem o infinito...

Jorge Luís Borges

Introdução

Este artigo problematiza a formação do leitor literário no Ensino Fundamental, dando especial atenção aos tipos de articulação entre cotidiano escolar e práticas culturais, diferentes linguagens, ensino e transformação que se instauram nos espaços educacionais. Propõe-se a conversar com o campo da educação em suas aproximações com a literatura, na intenção de ampliar a educadores e pesquisadores o exercício de aprender/ensinar, privilegiando a intersecção entre a investigação científica, o campo da arte e as práticas educacionais. Apresenta algumas experiências do trabalho realizado com alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental, que tem como foco o desenvolvimento da função leitora. E levanta as seguintes questões: Entre as paredes da sala de aula, que saberes se constroem? Que articulações entre conhecimento, práticas culturais, diferentes linguagens, ensino e transformação se instauram nos espaços educacionais?

O objetivo deste texto é pensar a formação de leitores e ouvintes, especialmente por meio de experiências infantis advindas do espaço formal, escolar, colhidas de uma prática docente no Ensino Fundamental, na sua articulação

com a literatura, a linguagem narrativa e a prática de leitura. Contribui para pensar outras possibilidades de falar/escrever, ensinar e aprender na escola, considerando que os diferentes textos e contextos, valorizam outros espaços-tempos e outras práticas. Propomo-nos a refletir a respeito da oralidade e da leitura para observar a influência na produção da escrita abordando princípios que regem a organização e produção de discursos e a relação que se dá entre o/a leitor/a e os coadjuvantes desse processo. Para tanto, nos valem do diálogo entre o referencial teórico e exemplos da prática pedagógica oriundas de rodas de leituras usadas como estratégia de trabalho, para compor e sustentar a argumentação.

Ao utilizar, como estratégia didático-metodológica, o relato de experiências dos projetos de trabalho, entendemos que esse procedimento aproxima o conteúdo formal – de competência da instituição escolar – dos focos de interesse de um grupo formado por professora e estudantes que, disparados pela curiosidade, abrem possibilidades de imprimir um caráter de investigação, de pesquisa, aos estudos escolares.

Ao pensar a formação de leitores e ouvintes, consideramos alguns dos elementos do campo da educação que levam em conta a complexidade social na qual nos encontramos, bem como os desafios que enfrentamos para ampliar conhecimentos e compreender os fenômenos

científicos e políticos do mundo em que vivemos. Consideramos de fundamental importância que os professores sejam desafiados a criar e a estimular a criação, numa prática que extravase as bases dos processos de ensino e de aprendizagem, problematizando sua relação com eles. Torna-se necessário possibilitar-lhes o exercício da criação por meio de uma aproximação com o campo da arte – entendido aqui como modo de expressão apto a desmanchar arranjos cristalizados, problematizando a produção de conhecimento enquanto um processo, enfatizando sua força de criação, propiciando a produção de linguagem e de pensamento cujo poder de contágio transforma o mundo em obra (ROLNIK, 2006).

Ao fazer-se essa aproximação, estamos considerando, de outra parte, que o processo de produção do conhecimento é produtor de realidade, inventa mundos (KASTRUP, 1999). Nesse sentido, privilegia-se o encontro com a Educação pela Arte, mais especificamente pela literatura. Cabe a esse encontro, portanto, perfazer, problematizar e interrogar os modos de agir e de existir, desmanchando-os e configurando outros; é a essa transmutação que damos o nome de criação.

Se quem conta um conto...

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a

história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (BENJAMIN, 1985, p. 205).

Na companhia de Benjamin, convidamos leitores/as para nos acompanharem na tessitura da narração deste texto, no qual nos declaramos comprometidas com uma educação que leva em conta suas *mais antigas formas de trabalho manual*. Em que medida a narração e a prática da escuta de leitura, enquanto provocadores de novas leituras e escrituras, participam da transformação de práticas pedagógicas?

Com Benjamin (1985), enfatizamos que contar histórias se faz necessário para que elas continuem existindo e porque é por meio da narração e da audição dessas histórias que nos reinventamos, nos ressignificamos, nos conhecemos, nos fundamos, nos construímos constantemente como seres históricos, sociais e culturais. Nossas projeções de sonhos, desejos, sentimentos, sensações, são necessidades que alimentam a imaginação e a invenção de cenas encadeadas que, ritmadas e entremeadas pelo tempo e

pelo espaço, se tornam histórias que precisam ser contadas ou lidas. Entendo que a narração pode vir a tornar-se constituinte de uma prática pedagógica mais significativa para alunos e professores/as, quando trabalhada de forma integrada aos interesses de um grupo.

Narrações precisam da oralidade – da leitura em “voz alta”, exteriorizada ou da leitura “silenciosa”, interiorizada – para ter “corpo”; assim, as projeções de outros sujeitos, ouvintes, retroalimentam a potência do texto, das imagens e sensações sugeridas e “fazem vibrar a alma” da história. Estas são formas imemoriais de nos tornarmos sujeitos por meio de processos de subjetivação, ou seja, de reflexividade e de construção de nós mesmos com o repertório cultural disponível.

Na intenção de abordar oralidade/escrita em sua própria dinâmica, fazendo falar/escrever para escrever sobre o falar, vislumbro uma trama de muitos fios que se entrelaçam e se complementam. Mas não se completam, nem se estancam. Ficam como que formando uma franja no tecido, para que venham a ser puxados novamente e retraçados.

Em roda, em círculo

Sempre que se conta um conto de fadas, a noite vem. Não importa o lugar, não importa a hora, não importa a estação do ano, o fato de uma história estar sendo contada faz com que um céu estrelado e uma lua branca entrem sorrateiros

pelo beiral e fiquem pairando acima da cabeça dos ouvintes. Às vezes, ao final de um conto, o aposento enche-se de amanhecer; outras vezes um fragmento de estrela fica para trás, ou ainda uma faixa de luz rasga o céu tempestuoso. E não importa o que tenha ficado para trás, é com essa dádiva que devemos trabalhar: é ela que devemos usar para criar alma. (ESTÈS, 1999, p. 342).

Desde muito tempo, os homens se sentam em roda em volta de uma fogueira para, entre muitas coisas, conversar e ouvir e contar histórias pessoais, tradicionais como os contos de fada, histórias de encantamento, lendas e mitos. Na Grécia, o berço da civilização ocidental, as rodas eram lugar de vivência de cidadania, sob a forma de assembleias. Na Telemaquia¹, canto II da Odisseia, Homero descreve a formação das assembleias dos homens na praça para decidir a viagem de Telêmaco², que deve partir em busca de notícias do pai.

Mal raiou a filha da manhã,
Aurora de róseos dedos, o

¹ O termo Telemaquia é usado para nomear os quatro primeiros livros da Odisseia, poema épico de Homero. Assim como a Odisseia conta a história da viagem de Ulisses ou de Odisseu, a Telemaquia conta a história de Telêmaco e sua jornada em busca do pai.

² Na mitologia grega, Telêmaco era neto de Laertes, filho de Penélope e do herói Odisseu (mais conhecido por Ulisses, seu nome em Roma), que deixou sua família, quando Telêmaco ainda era bebê, para lutar em Tróia.

dileto filho de Odisseu saltou da cama, vestiu a roupa, pendurou ao ombro o gládio acerado, atou nos delicados pés bonitas sandálias e passou para fora da alcova; seu semblante era o de um deus. Ato contínuo, ordenou aos arautos de claro vozeio convocassem uma assembleia dos meneludos aqueus.

Os arautos convocaram-nos e eles prontamente se reuniram. Quando se achavam reunidos, formando a assembléia, Telêmaco encaminhou-se para a praça, levando na palma sua lança de bronze. Não ia só; dois cães velozes o seguiam. Atena sobre ele derramara uma graça divinal e toda gente à sua chegada olhava-o com espanto. Ele foi sentar-se no lugar de seu pai e os anciãos lhe abriram espaço.

O primeiro a falar entre eles foi Egípcio, guerreiro acurvado pela idade, senhor de sabedoria imensa; fê-lo porque, com o divinal Odisseu, nos côncavos barcos, rumo a Ílio rica em cavalos, partira seu filho, o lanceiro Antifo. A este o selvagem Ciclope matou no seio da caverna; foi o último de que ele fez seu repasto. Egípcio tinha mais três; um deles, Euríno, juntara-se aos pretendentes; os dois outros não deixavam o eito de seu pai. No entanto, ele não esquecia o primeiro,

pranteando-o e sofrendo. Por ele vertendo lágrimas, falou à assembléia e disse:

— Ouvi-me agora, itacenses, o que tenho para dizer. Não mais se reuniu a nossa assembléia, nem tivemos sessão, desde que o divino Odisseu partiu nos côncavos barcos. Quem nos convoca hoje? Dentre os moços ou dentre os homens idosos, quem tem uma questão tão premente? Terá ouvido, acaso, notícia do regresso do exército, que nos possa dar com certeza, por ter sido o primeiro a sabê-la? Ou tem algum outro interesse público, que nos tenha de comunicar e explicar? Espero que seja um homem honrado, com bom proveito. Que Zeus lhe conceda a realização do bem a que em seu íntimo aspire. (HOMERO, 1997, p. 19-20).

A roda, o círculo, é ao mesmo tempo ponto e centro, e cada homem pode ocupá-lo por sua vez. Nasce nesse espaço circular a ideia ou os princípios da democracia grega – embora esta fosse seletiva, ou seja, apenas para alguns –, como canal de comunicação entre o poder público e os cidadãos, como forma de exercício político. No processo narrativo, revela-se o uso da palavra que circula oralmente em função de decisões, diferindo do espaço que a palavra ocupa em outras instâncias orais, tais como conversas, preces, relatos. A apropriação que se faz dela, na narração, é de

modo circular, pois os presentes discutem, dialogam. A palavra gira, de forma circundante, em perguntas e respostas que vão culminar em uma ação, decidida pelos participantes da assembleia.

Nesta reflexão assumo a hipótese de que a viagem de Ulisses, ela própria, é a narrativa. Ao mar, são dadas a turbulência e calma das ideias que imprimirão movimento ao texto. Ao barco, as palavras eólicas, de difícil domínio e imprevisível direção. Aos tripulantes, a coadjuvância que a recheia de detalhes, na aparência da verdade, que fascina os ouvintes. Aos deuses, o roteiro e o argumento que encadeiam sentimentos e atos humanos, revelando virtudes e punindo malefícios. Ao herói, é dado o privilégio de vivenciar os feitos e cumprir o destino a ele traçado pelos deuses. Como não pode haver embarcação sem via, o mar contém o barco. Por não existir feito sem feitor, o enredo contém o herói. Para fazer sentido, deuses assumem a direção: do mar, do barco, dos homens, da história. História esta que se torna ferramenta nas mãos da deusa Mnemosyne – a memória – para dar significado à vida dos homens, que têm começo, meio e fim. Ao mesmo tempo em que explica e recupera o passado, se reveste de importância para justificar as batalhas, travadas em nome... de deuses?!

Deuses imortais, juízes de homens mortais que a eles se curvam como os bois de recurvos chifres. É o temor dos homens que os impulsiona a lutar e conquistar terras, alargar domínios, aprisionar escravos. Mas é a esse temor também

que se atribui a reverência aos deuses traduzida na imolação de sacrifícios.

Porém o esforço/trabalho realizado pelos homens revela-se inútil ao constatar e confirmar sua impotência diante da morte: fragilidade humana que nem os mais bravos guerreiros podem superar. A morte, que usa o tempo como instrumento, contém sua finitude e desperta nos homens o desejo de entender e explicar a vida cíclica. Observar a natureza os ajuda, mas não os sacia. A busca de explicações impulsiona os homens na criação de sofisticados recursos, os quais se apoiam em ferramentas encantadas, que parecem tudo poder: responsáveis pela ilusão frequente de que o homem pode derrotar a morte, alcançar os deuses na sua imortalidade, igualando-se a eles.

A narração de feitos, seja cantada através dos tempos, seja impressa em livros, demonstra a ânsia humana em vencer seus limites e inventar-se. A grei³ humana usa o relato como instrumento, sublimando em seu imaginário a vontade de habitar o Olimpo, tornando-se invencível e imortal.

Dentre as estratégias de trabalho que escolhemos para organizar o currículo escolar, se insere o momento de roda. A roda, como estratégia da dinâmica de trabalho docente, comumente utilizada nos espaços formais, escolares, se configura em um círculo em que se reúnem alunos/as e professor/a de forma a

³ A palavra grei aqui foi usada com o significado de: sociedade, congregação.

manterem proximidade e contato físico com os pares, o que também contribui para que todos se olhem, conversem, discutam, se percebam, se observem e ao que está em foco, ou seja, aquilo que é eleito como ponto de observação e atenção, ou como um ponto de partida deflagrador de múltiplas experiências nem sempre previstas ou esperadas.

Para a roda são levados objetos, exemplos, histórias, temas da vida ordinária ou extraordinária para conversas e debates que estruturam, entre outras capacidades, a comunicação oral pelo exercício da narração e do ouvir – sentido a ser educado para se tornar escuta. Durante as rodas, os alunos exercitam a capacidade de expressar-se, relatando fatos do seu cotidiano, comentando novidades, emitindo opiniões a respeito do que está sendo discutido. Também aprendem a ouvir o outro, adulto ou criança; percebem a necessidade de esperar sua vez para falar e de usar a palavra com adequação, dentro do que é estabelecido e acordado no grupo.

Quando esse processo é vivenciado diariamente, permite a ampliação da oralidade e a reconstrução da memória, pois oferece a oportunidade de exercitar a capacidade humana de raciocinar, organizar ideias e exprimi-las com clareza, ou seja, de refletir e de incluir-se na história. Outro aspecto que se observa ao longo dessa prática é a ampliação do repertório de palavras e ideias, o estímulo à imaginação e a criação ou invenção que geram pensamentos, sentimentos,

ações, decisões, visto que se institui um momento formal para esse exercício.

Assim, a roda pode acontecer como espaço de conversas e discussões, e como lugar e momento de leitura e de escuta. Essa experiência de leitura – do leitor para os ouvintes – é uma prática formal, escolar em que estão inscritos elementos tanto de oralidade e de escrita, quanto de memória e história, como processo de subjetivação e construção de si como sujeitos.

Leitor/a e ouvintes

Der Leser – O leitor (Rilke)

Quem o conhece, a este que baixou seu rosto, de um ser até um segundo ser, a quem apenas o veloz passar das páginas plenas às vezes interrompe com violência?

Nem sequer sua mãe estaria segura se ele é aquele que ali lê algo, mergulhado Em sua sombra. E nós, que tínhamos horas, Que sabemos de quanto se dissipou até que, com esforço, ergueu o olhar? carregando sobre si o que, abaixo, no livro, acontecia, e com olhos dadivosos, que ao invés de tomar, se topavam com um mundo pleno e pronto:

como crianças caladas que jogavam sozinhas e de pronto vivenciam o existente; mas seus traços, que estavam ordenados, ficaram alterados para sempre

Aqui nos colocamos uma questão para análise: o que significa alguém ler para o outro? Assumimos dois tipos de leitura: aquela que realizamos a sós com o texto, que nos transporta para dentro e para fora, na medida em que concentra nosso olhar na palavra escrita, olhos dadivosos, que ao invés de tomar, se topavam com um mundo pleno e pronto e abre nossos sentidos – ou onde nos lançamos ou nos projetamos - para permitir o imaginar, de modo que nossos traços, que estavam ordenados, ficaram alterados para sempre. E aquela leitura que realizamos em conjunto, a leitura-lectio ou a leitura-lição, segundo Larrosa (2004), realizada com frequência no espaço formal, escolar.

A respeito da primeira, da leitura individual, elencamos algumas imagens, recolhidas de leituras e olhares e escutas: um poema de Rilke, “O leitor”, inspirado no quadro de Manet; um quadro de Chardin, “Um filósofo ocupado a ler”; Clarice Lispector, em sua “Felicidade Clandestina”; Proust, “Sur la Lecture”; nossos devaneios percorrendo os livros lidos em diferentes momentos da vida e a percepção advinda e alunos-leitores, ávidos por descobrir novos mundos...

Em *Leitura e metamorfose*, Larrosa analisa o poema de Rilke “O Leitor” (Der

Leser), afirmando que “A experiência da leitura é, no poema, uma conversão do olhar que tem a capacidade de ensinar a ver as coisas de outra maneira” (LARROSA, 2004, p. 106).

Essas considerações nos permitem pensar que, a respeito da leitura do outro que permanece em silêncio, apenas podemos guardar imagens, pois ela é singular e impenetrável. Pode-se compartilhar de suas impressões, comentar as marcas que um texto imprime ou como ele repercute ou ressoa em nós, mas essas percepções se inscrevem no campo do comentário, e não da leitura comunitária, pertencem ao terreno solitário da experiência individual. Sua riqueza reside no para dentro e para fora, sua transformação está visível nos efeitos que provoca, na expressão de um rosto ou na escrita que este produz a partir da leitura realizada, e ainda com Larrosa, (2004, p. 106) podemos afirmar que “a experiência da leitura converte o olhar ordinário sobre o mundo num olhar poético”. Nesse sentido, ensinar a ler é ensinar a escrever também, tomando essa escrita como manifestação de uma experiência, daquilo que marcou, sulcou no sujeito a partir do contato íntimo com o texto.

Sobre a segunda, leitura-*lectio*, valemo-nos de um texto/pérola de Sartre (1984), do *Livro dos Simulacros*, tradução de *Les Mots*. O autor descreve a transformação de sua mãe ao tornar-se leitora, isto é, ao dar voz ao livro que lia. Fica evidente o processo de entrega e a transformação que ocorre nos sujeitos

da leitura: a criança que ouve extasiada, amedrontada, e o adulto que fala, ambos transformados pela experiência da leitura compartilhada.

Anne-Marie assentou-me diante dela, sobre a cadeirinha; inclinou-se, abaixou as pálpebras, adormeceu. Desse rosto de estátua saiu uma voz de gesso. Me desesperei: quem estava contando o que a quem? Minha mãe não estava mais ali; nem um sorriso, nenhum signo de convivência; eu tinha sido exilado. E, além disso, eu não reconhecia mais a sua língua. De onde lhe vinha essa segurança? Ao fim de um instante, eu tinha compreendido: era o livro que falava. Dele, vinham frases que me atemorizavam; eram verdadeiras centopéias, elas fervilhavam de sílabas e letras, estiravam seus ditongos, faziam vibrar as consoantes duplas; cantantes, nasais, cortadas por pausas e suspiros, ricas em palavras estranhas, encantavam-se consigo mesmas e com seus meandros sem se preocupar comigo; desapareciam, às vezes, sem que eu conseguisse lhes entender o sentido; outras vezes, eu já havia compreendido e elas continuavam a rolar nobremente em direção ao seu fim, sem me dispensar de uma só vírgula. Certamente, esse discurso não era destinado a mim. Quanto à história, tinha-se endominga-

do: o lenhador, a lenhadora e seus filhos, a fada, todas essas pequenas pessoas, nossas semelhantes, tinham se tornado majestosas; falava-se de seus farrapos com magnificência, as palavras imprimiam suas cores nas coisas, transformavam as ações em ritos e os eventos em cerimônias. Alguém começou a fazer perguntas; era o editor de meu avô, especializado na publicação de obras escolares e que não perdia uma ocasião de exercitar a jovem inteligência dos leitores. Parecia-me que me interrogava uma criança: no lugar do lenhador, o que teria ela feito? Qual das duas irmãs ela preferia? Por quê? Ela aprovava o castigo de Babette? Mas essa criança não era inteiramente eu e eu tinha medo de responder. E, contudo, respondi; minha fraca voz desapareceu e eu me senti como se fosse outro. Anne-Marie também era outra, com seu ar de cega extra-lúcida; parecia-me que eu era o filho de todas as mães, que ela era a mãe de todas as crianças. Quando ela acabou de ler, retomei vivamente o livro e levei-o embora sob o braço sem dizer obrigado. (SARTRE, 1984, p. 34).

Esse temor que toma conta do ouvinte emana do texto, contagia-o e resulta numa releitura singular, a partir da apropriação do texto por esse sujeito. É o tipo de leitura que rompe com as

estruturas – para Barthes (1996), *texto de fruição* –, que evidencia a estranheza da natureza escrita. A ideia aqui presente tem a conotação de ruptura, de diferença, de exílio. Leitor e ouvinte experimentam a solidão absoluta, perpassada pelas páginas do livro. A narração agencia esse isolamento, transformando-os em estranhos.

A curiosidade pela existência e o pensamento mitológico

As leituras de roda se constituem como outro espaço de leitura, na medida em que diferem da *lectio* por proporcionar a interação participativa dos membros da roda. E também porque vêm ao encontro do desejo dos alunos quando estes começam a indagar-se a respeito das questões mais amplas e existenciais sobre a vida e a morte, e podem socializar e construir respostas provisórias a perguntas como: Quem sou? Como vim parar aqui? Como esse mundo se formou? Onde tudo começou? Como? Quando? O que há para além do que vemos?

No livro de ficção *Ei, tem alguém aí?*, Jostein Gaarder (1997) faz uso da narração para compor uma carta em que um personagem adulto escreve para seu sobrinho de oito anos, por ocasião do nascimento de seu irmão. O tio relata sua vivência e suas indagações a respeito do Universo, na noite em que fica só em casa porque seus pais estão a caminho da maternidade. Enquanto uma tia não chega para fazer-lhe companhia,

ele “encontra” um amigo extraterrestre, *Mika*, e estabelece com ele um diálogo a respeito da vida e da espécie humana. Nesta narração, está presente um tom filosófico que instiga o raciocínio, o pensamento e a curiosidade.

Essa história foi lida para um grupo de alunos de 5º ano, do ensino formal, e proporcionou o exercício de refletir a respeito do tema “Origem do universo e da vida”. Isso é possível de acontecer no período dos sete aos doze anos, porque é característica desse período, segundo a Psicologia, a ampliação da consciência com a ajuda da inteligência, da intuição e da imaginação, o que permite a elaboração das ideias, ou seja, permite pensar em abstrato.

O livro foi “degustado” vagarosamente, prazerosamente, durante os encontros, em rodas de leituras que aconteceram no início do dia, por um bimestre. Surgiram, a partir dos conteúdos proporcionados pela narração, muitas discussões e propostas de produção de desenhos, textos, novas leituras, novas conversas e reflexões do grupo a respeito do Universo, da origem da vida e de suas transformações. O livro também proporcionou momentos de autoconhecimento e revelou inquietações, dúvidas, emoções próprias desse período em que se voltam para o eu e para o mundo.

Nos momentos de leitura que envolvem o/a professor/a-leitor/a e alunos/ouvintes, encontram-se todos juntos e isolados pela narrativa, como acontece em uma sala de cinema, ou tal

qual Sartre (1984) diz em suas *Imagens da Leitura*, se realmente vivenciamos uma leitura compartilhada.

A prática e a experiência pedagógica revelam que as trocas de impressões, de pensamentos, de imagens, ou seja, das projeções e do que elas suscitam se dão após a leitura, nos debates que surgem. Tão importante quanto ler para os alunos é dar voz a eles após a escuta da narração. É nesse tempo e momento, que eles colocam a compreensão subjetiva e que acontece o conseqüente compartilhamento de experiências.

Por volta dos dez anos, é que os sujeitos passam a perceber o mundo ao redor de uma forma mais ampla, num processo em que o egocentrismo está sendo superado, dando espaço à vontade de saber. Começam a surgir questões que levam a elaborar conceitos sobre a realidade em que estão inseridos. A curiosidade e o pensamento mitológico estão mais próximos do pensamento dessa idade do que as explicações científicas. Uma das indagações recorrentes é: “Como os diferentes povos explicam a realidade, antes de terem acesso ao conhecimento científico?”.

Para dar continuidade à reflexão sobre este tema, seguiu-se a leitura de mitos de Criação oriundos de alguns povos, entrelaçando descobertas e percebendo essa forma particular de explicar fenômenos, por meio da linguagem, da história imaginada e contada.

Os alunos perceberam e anunciaram que cada povo explica de um modo diferente os surgimentos, os começos/

origens/fundações, e que as diferenças marcavam, justamente, os modos de vida, os locais onde se encontravam e como se relacionavam com a natureza. Por exemplo, os siberianos explicavam a origem pelo gelo, os australianos atribuíam à terra os poderes dos deuses, os oceanos primordiais explicavam aos japoneses a formação das ilhas.

Os alunos, ao trocarem impressões e percepções, começam a estabelecer relações, como: “Parece um quebra-cabeça, tem deuses da mitologia nórdica que aparecem nas histórias chinesas”; ou: “Os mitos sempre falam dos contrários: o bem e o mal, o quente e o frio, o yin e o yang...”; ainda: “Para os nórdicos a árvore da vida, Yggdrasil, é dividida em três partes: as raízes como a morada das forças do mal, representadas pelos titãs; a copa como morada das forças do bem, representadas pelos deuses; e o tronco como morada dos homens”.

Esta abordagem evidencia ideologias arcaicas, multisseculares, que trabalham com entidades como o Mal, o Bem, o Homem. Ao oferecer essas leituras, proporcionam-se aos alunos a explicação mítica e a explicação científica a respeito das origens (conteúdo formal presente em livros de Ciências para o Ensino Fundamental).

Complementarmente e para “alimentar” o pensamento e as discussões proporcionadas pelas leituras e escutas, os alunos são convidados a observar o céu, fazendo registros daquilo que veem, navegando pelas estrelas como o homem antigo fazia.

Em seguida, encaminha-se a pesquisa científica sobre o Universo, oferecendo-se aos alunos leituras e trabalhos de grupo para reunir dados, organizar descobertas, apropriando-se do conhecimento a partir de diferentes fontes, como: revistas informativas, Internet, jornais, enciclopédias, registros antigos, hemerotecas, material oferecido pelos pais, enfim, quanto maior for a exploração de material, mais eficiente se dá o processo de trocas.

Na área da Matemática, pode-se desenvolver a ampliação das quantidades aliada ao conhecimento de grandes distâncias interplanetárias e o sistema de medidas para o entendimento das dimensões gigantescas.

Em História, podem ser feitas linhas do tempo desde a origem do Universo datada cientificamente cruzando com outros começos, como da vida invisível e das diferentes espécies até a espécie humana e de outras descobertas etc.

Na área da Linguagem, podem ser encaminhadas produções escritas e registros imagéticos dos mitos, da percepção do espaço. A narrativa escrita é uma forma de subjetivação, portanto, de reflexividade e de constituição do eu.

Uma estratégia aliada é usar mapas para localizar regiões, estudando as configurações geográficas da Terra e as características dos lugares e dos povos. A imagem dos mapas com seus recortes e delimitação se aproxima da de mosaico ou de quebra-cabeças, ou seja, os mapas parecem representar recortes de regiões

ou pedaços alinhavados em que os encaixes se tornam evidentes, lembrando, ainda uma colcha de retalhos.

A ideia da colcha de retalhos se traduz praticamente ao montar, costurar, tecer os textos produzidos pelos alunos junto com os desenhos e histórias de todos, juntos. Juntam-se todos os mitos num grande texto imagético. O resultado se traduz em uma nova composição: uma colcha de retalhos em tecido que se revela como uma dentre as possíveis metáforas que simbolizam o processo da produção e da organização textual.

A tessitura, o ato de tecer, representa todo o processo de estruturação dos aspectos formais da linguagem escrita: desenvolvimento de ideias, coerência, coesão, argumentação, ampliação de repertório e vocabulário, gramática e ortografia. O tecido, o produto da tecelagem, encarregado de significar as “dobras” do pano do processo de construção: a oralidade desenvolvida em debates, a leitura e a escuta de leitura. A enunciação e o enunciado.

Barthes (1996) amplia esta reflexão:

[...] Texto quer dizer Tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo;

perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia [...]. (p. 82-83).

É relevante estabelecer a diferença entre o tecer e o costurar. Nessa metáfora, está presente a ideia de juntar, reunir fragmentos, compor um todo através de partes. Neste trabalho, a colcha se revela mais uma costura que uma tecelagem, pois nenhum de seus “pedaços” perdeu a unidade; porém, ao serem reunidos com linha e agulha, formou-se um todo que adquiriu outra composição, outro significado.

Considerações

Para defender a narração e a escuta de leitura como práticas constituintes de sujeitos, enfatizando suas potencialidades leitoras e a função ouvinte, partimos de narrativas fundadoras – os mitos de criação – e caminhamos até as histórias ficcionais, entendendo serem estas disparadoras de focos para investigação, estudo e pesquisa, como quaisquer outras fontes narrativas. Essa prática revelou-se transformadora da relação ensino/aprendizagem que se dá na escola, proporcionando o início da formação de aprendizes em leitura, escuta e escrita, ampliando estas categorias: leitores/escritores com escutas mais aguçados para realizar leituras/escrituras de mundo.

Percebe-se que a metáfora do círculo, usada para compreender o proces-

so, revela toda uma temática posterior: todo e parte, totalidade, mito e ciência, ficção e realidade como princípios explicativos e interpretativos do que está a nossa volta e em nós. Esses aspectos revelam que a metáfora abarca o todo, confirmando a polifonia, o concerto de vozes, que estruturam o processo dialógico, próprios do estatuto da oralidade.

A respeito do tema da origem, podemos observar dois aspectos. De seu sentido temporal, emerge a vontade ilusória de se obter a certeza do começo absoluto. Ainda hoje, a Ciência trabalha sob essa perspectiva, buscando fontes que comprovem o início de tudo. Outro aspecto desse mesmo tema é a busca de explicação para aquilo que faz com que haja o ser, conforme nos propõe Heráclito.

A narração, seja ela dos feitos heróicos ou de fatos históricos, mitológicos, lendários, ficcionais, tem raízes na ideia de um enigma que se multiplica. Benjamin (1985) diferencia, na narração, a figura do narrador – aquele que narra a história profana –, e a do cronista, narrador da história sagrada.

Se as leituras nos transportam a outros lugares e tempos, estimulando o exercício de descobrir outros povos, costumes, a escuta aguçada torna-se mecanismo de subjetivação. Nesse sentido, a escrita é o instrumento em que o eu interior se exterioriza alimentando o que é ser sujeito, descobrir a si próprio e perceber-se ainda, como participante de um grupo que tem e faz a sua história porque mantém reavivadas as suas memórias.

Podemos afirmar, com o Borges da epígrafe deste texto, que os livros são essas *superfícies polidas que figuram e prometem o infinito*. Pois os livros, simulacros de palavras, contêm a totalidade: tudo está escrito. A palavra, representação humana, é ilimitada e periódica. Borges (2007) afirma: “[...] ninguém pode articular uma sílaba que não esteja cheia de ternuras e de temores”. O universo humano poderá se extinguir, mas a biblioteca, universo divino, existirá *ab aeterno*...

Referências

- BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BORGES, J. L. A Biblioteca de Babel. In: _____. *Ficções*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 69-79, 2007.
- ESTÈS, C. P. *Mulheres que correm com os lobos* - Mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- GAARDER, J. *Ei, tem alguém aí?* São Paulo: Cia das Letrinhas, 1997.
- HOMERO. *Odisseia*. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1997.
- KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo*: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana* – danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo V. Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ROLNIK, Suely. Geopolítica da cafetinagem. In: SCHÜLER, Fernando; AXT, Gunter (Org.). *Brasil contemporâneo*. Crônicas de um país incógnito. Porto Alegre: Artes e ofícios, 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Geopolitica.pdf>>. Acesso em: maio 2015.
- ROMAGUERA, A. R. T. *Oralidade, leitura e escrita*: uma experiência a partir do trabalho por projetos. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação.) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Faculdade de Educação. Campinas, SP.
- SARTRE, J. P. *As palavras*. Tradução de J. Guinsburg. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p. 30-36.

Recebido em março de 2015

Aprovado para publicação em maio de 2015