

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

DE MÃOS DADAS COM A LEITURA:
a hermenêutica de Paul Ricoeur na formação de leitores de séries iniciais

Renata Cavalcanti Eichenberg

Dr. Vera Teixeira de Aguiar
Orientadora

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Letras,
na área de concentração de Teoria da Literatura

Data da defesa: 14/12/2009

Instituição depositária:
Biblioteca Central Irmão José Otão
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, dezembro de 2009

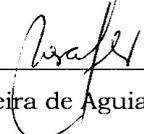
RENATA CAVALCANTI EICHENBERG

DE MÃOS DADAS COM A LEITURA:
A HERMENÊUTICA DE PAUL RICOEUR
NA FORMAÇÃO DE LEITORES DE SÉRIES INICIAIS.

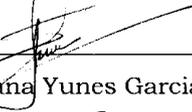
Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 14 de dezembro de 2009

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dr. Vera Teixeira de Aguiar – PUCRS



Profa. Dr. Eliana Yunes Garcia – PUC-Rio



Profa. Dr. Claudia Luiza Caimi - FURG



Profa. Dr. Maria da Glória Corrêa di Fanti



Prof. Dr. Ricardo Araújo Barberena - PUCRS

Para Bento, prestes a chegar.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão de bolsa por quota para a realização do curso de Doutorado em Teoria da Literatura do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS);

À coordenação, à secretaria e ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), pela constante e eficiente instrução;

A todas as crianças, estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Marista Champagnat, que deram as mãos à leitura literária;

A Vera Teixeira de Aguiar, por ter me dado as mãos neste e em outros tantos desafios, guiando-me sempre com sua chama calorosa de magia e sapiência;

A Katiane, Laiza, Luana, Paula e Rita, pela amizade formada e pela parceria indispensável no projeto de pesquisa que deu origem ao presente trabalho;

Aos meus pais, Luiza Maria e Carlos Edmundo, por me introduzirem no mundo encantado da literatura, permitindo-me dar as mãos à leitura ainda na infância;

A Tiago, sempre entrelaçando nossas mãos num delicioso e eterno abraço.

*Pra Alice disse
a Dulcinéia:
A minha vida
é uma epopéia.*

*Responde Alice,
de sapatilha:
Pois minha vida
é maravilha!*

*Eis senão quando
dando pinote,
surge mancando
um Dom Quixote.*

*E sopram fortes
redemoinhos de vento
dando fricotes
no pensamento.*

Maria Dinorah

RESUMO

O presente trabalho consiste na concepção, descrição, aplicação e sistematização teórica de um método contínuo e progressivo de ensino de leitura da literatura, destinado às 2º, 3º e 4º séries do Ensino Fundamental, a partir da hermenêutica de Paul Ricoeur, vinculada ao leitor criança, de modo a produzir um conhecimento novo sobre a leitura da literatura infantil na escola. Para tanto, no primeiro capítulo, a hermenêutica ricoeuriana é explicitada e relacionada ao leitor infantil, à literatura infantil e ao espaço escolar como ambiente favorável à formação do leitor, resultando na concepção e na descrição do método de ensino de leitura literária proposto. Os três momentos que constituem o círculo hermenêutico defendido pelo filósofo - compreensão, interpretação e apropriação do texto pelo leitor – desdobram-se, pois, nas cinco etapas que formam o método, quais sejam: estímulo lúdico, leitura em roda e/ou silenciosa, reflexão sobre a leitura, atividade criativa, envolvendo a produção textual, e desfecho lúdico. Os capítulos seguintes abarcam a descrição da aplicação do método em cada uma das três temáticas previstas - “Quem sou eu?”, “Eu no mundo das linguagens” e “Eu sou as minhas leituras” –, também embasadas na hermenêutica de Paul Ricoeur, bem como a reflexão sobre os resultados obtidos a partir dos instrumentos de análise empregados em cada uma dessas fases, de maneira a

comprovar a eficiência do método no que tange à aproximação entre a obra literária e o leitor mirim, despertando-o para o prazer da leitura.

Palavras-chave: Leitura. Literatura infantil. Hermenêutica de Paul Ricoeur. Método de ensino.

ABSTRACT

The present work is the conception, description and application of a continuous and progressive method of teaching the reading of literature to students from the 2nd, 3rd and 4th grade of the Elementary School. First of all, there is a discussion of the theoretical support that sustains the research, which is the reading of children's literature within Paul Ricoeur's hermeneutics frame, followed by the conception and the description of the mentioned methodology. The following chapters present the description of the methodology application on the three proposed themes, also based on Paul Ricoeur's hermeneutics, and the results obtained through the applied instruments of analysis. It is shown that the method is efficient in terms of the awakening of the child to the pleasure of reading thus constituting an important tool for the formation of readers.

Keywords: Reading. Children's literature. Paul Ricoeur's hermeneutics. Teaching methodology.

SUMÁRIO

EM BUSCA DA LEITURA.....	11
1 LEITURA: PRAZER EM CONHECÊ-LA.....	17
1.1 <i>A leitura não dispensa apresentações</i>	17
1.2 <i>A leitura ainda criança</i>	50
1.3 <i>A leitura vai à escola</i>	65
2 LEITURA: VAMOS DAR AS MÃOS?.....	92
2.1 <i>Eu e o livro literário</i>	92
2.2 <i>Quem sou eu?</i>	119
3 LEITURA: ME LEVA.....	138
3.1 <i>Eu no livro literário</i>	138
3.2 <i>Eu no mundo das linguagens</i>	159
4 LEITURA: SOU EU.....	183
4.1 <i>Eu sou o livro literário</i>	183
4.2 <i>Eu sou as minhas leituras</i>	196
DE MÃOS DADAS COM A LEITURA.....	210
REFERÊNCIAS.....	228
<i>Obras teóricas</i>	228
<i>Obras literárias</i>	231

APÊNDICES.....	234
<i>Apêndice A</i> : descrição das unidades temáticas aplicadas.....	235
<i>Apêndice B</i> : modelos de instrumentos de análise.....	251
<i>Apêndice C</i> : amostra dos instrumentos preenchidos pelas professoras.....	258
ANEXOS: amostras dos instrumentos preenchidos pelos alunos.....	260
<i>Anexo A</i> : atividades inicial e final.....	261
<i>Anexo B</i> : produções textuais.....	277
<i>CURRICULUM VITAE</i>	299

EM BUSCA DA LEITURA

Meu povo peço licença / Para lhes apresentar / O primeiro
personagem / Que vai aqui desfilar / (...) Este homem é tão
forte / Que mesmo em fogo cruzado / Com o cavalo no
pinote / Levanta a cabeça e luta / Espalha bravura arguta / O
seu nome é Lancelote. (...) Agora eu lhes apresento / Um
grande cangaceiro / Nascido em nosso país / Leal e bom
companheiro / Para uns foi criminoso / Para outros justiceiro

Fernando Vilela

O inusitado encontro de Lancelote e Lampião tornou-se possível graças à obra de Fernando Vilela. Fascinado tanto pelas aventuras dos cavaleiros medievais como pelas histórias dos cangaceiros, ele aproximou esses dois universos aparentemente distantes, promovendo a interação entre a novela de cavalaria e a literatura de cordel. Como resultado, concebeu uma aventura em prosa e verso, cruzando dois mundos através da apresentação, do enfrentamento, do duelo e, finalmente, do intercâmbio amistoso entre seus maiores heróis, tornando-a única e harmoniosa.

Também com o intuito de unir mundos, em princípio, afastados, a presente tese de doutorado traduz-se na busca por um método de formação de leitores de séries iniciais em âmbito escolar, por meio da aproximação entre a hermenêutica de Paul Ricoeur e a infância. Assim como os estudos do filósofo francês não foram pensados a partir da ótica da criança, a leitura da literatura infantil também não havia sido

concebida pelo viés da hermenêutica filosófica. Mas se Lancelote, vindo de tão longe e de tempos tão distantes, conseguiu misturar-se à paisagem calorosa e desértica do sertão nordestino, dançando o xote sem fazer fita, guiado por Maria Bonita, a teoria francesa também encontra aqui estímulos suficientes para se recriar conduzida pelas peculiaridades do leitor mirim. Nessa nova dança das letras, destacamos não apenas o ato de ler ricoeuriano, como também os conceitos sobre imaginação e ludismo nele presentes, aproximando-os da realidade infantil e da produção literária voltada para a criança.

Encarando a infância como fase protagonizadora de inúmeras e expressivas descobertas, e a literatura como via de acesso à compreensão do próprio eu e do mundo que o envolve, reunimos essas duas esferas, aproximando vida e arte. Diante disso, procuramos despertar no pequeno o gosto pela leitura mediante o reconhecimento da obra literária como fonte de experiências sempre inéditas, possíveis a partir da ativação da sua imaginação rumo ao vencimento do jogo de sentidos proposto pelo texto. Movido pela leitura literária enquanto ato reflexivo de tomada de consciência de si mesmo e da realidade circundante, como prevê a hermenêutica ricoeuriana, ele tem mais chances de dar as mãos aos livros, tornando-os companheiros indispensáveis para o seu viver.

Assim, o presente trabalho, como resultado da nossa busca incansável pelo pacto de leitura ainda na infância, consiste na concepção, descrição, aplicação e sistematização teórica de um método continuado de ensino de leitura da literatura, destinado às 2º, 3º e 4º séries do Ensino Fundamental, a partir da hermenêutica de Paul Ricoeur, vinculada ao leitor criança, de modo a produzir um conhecimento novo sobre a leitura da literatura infantil na escola. Excluímos a 1º série por restringirmos a

aplicação do método a crianças já alfabetizadas ou, pelo menos, bem inicializadas na prática da leitura e da escrita, aptas, por conseguinte, a se tornarem protagonistas do ato de ler ricoeuriano. Desde o segundo semestre de 2002, aplicamos o referido método em alunos do Colégio Marista Champagnat, em Porto Alegre, fruto de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, atrelado ao núcleo de pesquisa Leitura Literária e Multimídia, intitulado “Oficinas de Leitura no CLIC: a formação de educadores para formar leitores”, focado no subprojeto “Oficinas de Leitura da Literatura Champagnat”. Julgamos a reflexão teórica sobre as atividades de pesquisa realizadas e a teorização do conhecimento adquirido na prática necessárias e pertinentes no que concerne a promover o incentivo à leitura e a formação de leitores nos espaços escolares.

Desse modo, o presente trabalho tem por objetivos:

- Compreender, introjetar e adaptar a hermenêutica de Paul Ricoeur ao universo infantil, sistematizando-a sob a forma de um método de leitura da literatura, voltado para as 2^o, 3^o e 4^o séries do Ensino Fundamental;
- Verificar como as crianças se aproximam da obra literária quando submetidas à leitura conduzida pela hermenêutica ricoeuriana aplicada à infância, de maneira a testar a eficiência do método no que tange ao despertar para o prazer de ler.

Configurando-se, pois, num trabalho de pesquisa bibliográfica e de campo, experimental e investigativa, ele é constituído pelas seguintes etapas:

- Criação, descrição e aplicação do método proposto;
- Relato das atividades elaboradas e aplicadas a partir do método criado e das temáticas necessárias para sua aplicação, bem como seus objetivos e etapas;
- Exposição dos resultados obtidos através dos instrumentos de análise utilizados (atividade inicial, registros diários, produções textuais e atividade final);
- Interpretação dos dados à luz dos conceitos teóricos empregados;
- Sistematização dos estudos realizados de modo a criar um conhecimento novo sobre o ensino de leitura literária nas séries iniciais, enfatizando seus pressupostos e seus benefícios possíveis.

Diante do exposto, aplicamos a hermenêutica de Paul Ricoeur especificamente à leitura da literatura infantil, de maneira a ampliar a compreensão de si pelo leitor mirim, proporcionando-lhe satisfação. Destacamos, para tanto, os três momentos distintos, porém interligados, que, segundo o teórico francês, constituem o ato de ler - compreensão, interpretação e apropriação do texto pelo leitor -, desdobrando-os nas cinco etapas que formam o método. Da mesma maneira, as três temáticas que acompanham a aplicação do método - “Quem sou eu?”, “Eu no mundo das linguagens” e “Eu sou as minhas leituras” - estão ligadas, respectivamente, aos três momentos previstos pelo círculo hermenêutico ricoeuriano, de modo a iniciar a criança, em ritmo contínuo e progressivo, no universo literário, despertando-lhe o interesse pela leitura.

É válido ressaltar, no entanto, que as três temáticas foram postas em prática ao longo de apenas um ano letivo, e não três, período ideal, no qual cada uma delas ganharia um ano de execução, perfazendo as três séries (2º, 3º e 4º) continuamente. Tomamos essa decisão devido a dois fatores. O primeiro relaciona-se à duração do curso de Doutorado, exatos quatro anos, impedindo a aplicação do método no decorrer de três anos, uma vez que restaria apenas um ano para sistematizar os resultados e elaborar a tese por completo. O segundo recai sobre a importância de garantirmos a presença dos participantes da oficina, alunos das séries iniciais do Colégio Marista Champagnat, durante toda a aplicação, de maneira a validar os resultados alcançados. Em três anos, corríamos o risco de alguns alunos deixarem de frequentar a oficina por razões diversas, bem como de novos alunos ingressarem.

Assim sendo, o primeiro capítulo, que se subdivide em três partes, compreende o desenvolvimento e a articulação dos pressupostos teóricos que embasam o método, abrangendo a explicitação da hermenêutica de Paul Ricoeur, bem como as relações estabelecidas entre ela e o leitor criança e o gênero literário infantil, culminando na sua inserção no ambiente escolar através da concepção e da descrição do método de ensino de leitura literária proposto. O segundo capítulo, subdividido em duas partes, dá conta da descrição da aplicação do método em sua primeira temática, intitulada “Quem sou eu?”, bem como da reflexão sobre os resultados obtidos a partir de dois dos três instrumentos de análise empregados, quais sejam: registros diários, contendo informações relevantes de cada sessão, como número de participantes, unidade temática trabalhada, objetivos, atividades desenvolvidas, recursos, reação das crianças e impressão pessoal das professoras; e produções textuais de cada aluno, em sua maioria, individuais.

Procedimento similar ocorre no terceiro capítulo, também subdividido em duas partes, sustentando a descrição da aplicação do método quando guiado pela sua segunda temática, “Eu no mundo das linguagens”, juntamente com a análise dos resultados alcançados nessa fase. O quarto capítulo abarca o método em sua terceira e última temática, intitulada “Eu sou as minhas leituras”, evidenciando a aplicação e a análise dos resultados angariados, de modo a seguir o modelo dos dois capítulos anteriores.

O terceiro instrumento de análise utilizado, que envolve a atividade inicial e a atividade final (produções textuais livres a partir do título “Eu sou assim...”, realizadas, respectivamente, na primeira e última sessões de aplicação do método) é comentado somente no desfecho do presente trabalho, quando pretendemos verificar as possíveis transformações ocorridas em cada participante após o percurso de inicialização na leitura literária, segundo a concepção reflexiva ricoeuriana. Em anexo, estão descritas na íntegra todas as sessões de aplicação do método sob as temáticas “Quem sou eu?”, “Eu no mundo das linguagens” e “Eu sou as minhas leituras”. Também estão anexados os modelos dos instrumentos de análise empregados, bem como amostras desses instrumentos preenchidos.

A aproximação entre a hermenêutica de Paul Ricoeur e o leitor infantil, por entre o método aqui proposto, promete uma aventura permeada pela reflexão, pela imaginação e pelo ludismo que pretende, como no encontro inédito de Lancelote e Lampião, que com direito a “baile, batalha e rima / Pondo abaixo uma barreira / Resultou numa geléia / Da magia européia / Com a ginga brasileira” (2006, p.46), também resultar, senão numa geleia, pelo menos numa nova ideia para a magia literária poder vingar na escola brasileira.

LEITURA: PRAZER EM CONHECÊ-LA

1.1 A leitura não dispensa apresentações

Há muito tempo, nas terras da Mesopotâmia, um rei chamado Gilgamesh foi mandado pelo Deus Sol para governar a cidade de Uruk. Gilgamesh era parte deus e parte homem. Ele parecia humano, mas não sabia o que era ser humano. Ele tinha poder e riqueza, sem ser feliz. Tinha tudo, menos amigos. Vivia sempre sozinho. Por isso tornou-se amargo e cruel. Um dia, ele decidiu mostrar o quanto era forte e poderoso e fazer as pessoas se lembrarem dele para sempre. Gilgamesh ordenou, então, que fosse construída uma grande muralha em volta da cidade.

Ludmila Zeman

A epopeia do Rei Gilgamesh é considerada a obra literária mais antiga do mundo. Registrada em tábuas de argila há mais de 5.000 anos, precede as narrativas de Homero, que remontam à Antiguidade Clássica. Foram os sumérios os primeiros a contá-la e a gravá-la no barro por meio da inscrição cuneiforme, forma mais remota de escrita de que se tem notícia. Graças aos signos cuneiformes, a lenda de Gilgamesh eternizou-se através dos tempos. A imortalidade, tão almejada pelo Rei, foi assegurada por algo ainda maior que a sua famosa muralha.

O aparecimento da escrita, substituindo a memória humana como única fonte de armazenamento do saber e permitindo ao homem o acesso a registros tão longínquos, brindou-lhe, em última instância, com a democratização do conhecimento. O exercício interpretativo tornou-se, assim, indispensável para o desvelamento e a atualização dos escritos da humanidade através dos tempos. Ciência da interpretação, a hermenêutica¹

¹ Não temos no presente trabalho o objetivo de discorrer sobre a origem e a história da hermenêutica, detendo-nos, prioritariamente, no aprofundamento dessa ciência a partir de sua concepção propriamente filosófica, através dos antecedentes de Paul Ricoeur com os quais ele dialoga. Para quem quiser aprofundar esse tema, indicamos a obra *Hermenêutica*, de Richard E. Palmer.

consiste na capacidade de compreender, de traduzir e de relacionar claramente os signos linguísticos, de maneira a revelar seus sentidos. Originada a partir do verbo grego *hermeneuein*, evocava, na mitologia grega, o nome do deus Hermes, o mensageiro dos deuses, responsável por proclamar e interpretar os oráculos de Delfos.

Ao longo da história, essa disciplina se desenvolveu voltada, de um lado, para a filologia dos textos clássicos, sobretudo os da antiguidade greco-latina, e, de outro lado, para a exegese dos textos sagrados, em especial, o Antigo e o Novo Testamentos. Da Bíblia para documentos históricos e jurídicos, ela evoluiu no século XIX como uma disciplina propriamente filosófica, uma vez que o desafio já não era apenas alcançar a compreensão dos sentidos dos textos, mas também investigar o próprio sentido do termo compreender.

A problemática da hermenêutica filosófica, como registra Miguel Dias Costa (1995)², é discutida primeiramente pelo filósofo alemão Friedrich Schleiermacher, que concentra seus estudos na essência de toda a hermenêutica, ou seja, no próprio ato da compreensão. Influenciado pelo pensamento crítico, ele prevê a elaboração de regras universalmente válidas de compreensão. Em contrapartida, guiado pela filosofia romântica, apela para uma relação viva com o processo de criação, almejando compreender um autor, no mínimo, tão bem quanto ele mesmo se compreendeu. Desse modo, Schleiermacher rompe com a concepção de Immanuel Kant (1999), que atribui ao sujeito transcendental a garantia da verdade e da certeza do conhecimento, uma vez que o hermeneuta não é mais transcendental, fechado em si mesmo, mas um ser aberto à apreensão da subjetividade do outro, objetivada pela linguagem.

² As datas de publicação das obras indicadas no decorrer do presente trabalho referem-se às edições consultadas.

Esse projeto representa uma ruptura em relação à concepção tradicional da hermenêutica, até então limitada a elaborar regras destinadas a orientar a interpretação de textos específicos - jurídicos, sagrados, clássicos. Passando a abranger qualquer inscrição, sustentada pela premissa de que todo fenômeno linguístico pode ser objeto de compreensão, a hermenêutica alcança a condição de uma teoria da interpretação de valor universal. Schleiermacher define, assim, o objeto próprio e exclusivo dessa disciplina, o ato da compreensão, acarretando-lhe autonomia metodológica.

A compreensão, segundo o filósofo (1999), pode estar vinculada à própria linguagem ou ao sujeito que a produz. Para tanto, divide o processo hermenêutico em dois momentos: a interpretação gramatical e a interpretação técnica ou psicológica. A interpretação gramatical, mais objetiva, apoia-se numa dimensão linguística, nos caracteres comuns a uma cultura, quando o intérprete compreende a linguagem cruzando conhecimentos gramaticais e históricos. Já a interpretação técnica, também denominada de interpretação psicológica, tende à singularidade da mensagem do autor, quando se dá a busca pela compreensão da sua individualidade. Como afirma Josef Bleicher, recuperando a teoria de Schleiermacher: “existindo um conhecimento histórico e linguístico adequado, o intérprete encontra-se em posição de compreender melhor o autor do que este se compreendeu a si próprio” (1980, p.28). Nesse contexto, a linguagem torna-se um órgão a serviço da individualidade, pela qual o intérprete procura reconstituir o ato criador original, aproximando-se ao máximo da estrutura intelectual do autor.

A ideia de desenvolver uma hermenêutica universal é retomada no final do século XIX por Wilhelm Dilthey dentro de um novo cenário. Como explicita Richard Palmer (1969), Dilthey vê na hermenêutica o fundamento para as ciências humanas e

sociais, que interpretam as expressões da vida interior do homem, sejam gestos, atos históricos, leis codificadas, obras de arte ou, especificamente, de literatura. Ele percebe que as ciências do espírito, como as denomina, devem partir da experiência concreta, histórica e viva do homem. O problema da compreensão é, portanto, um problema de recuperação da consciência da historicidade, pois, antes de tudo, está a experiência histórica, que o espírito deve retomar e clarificar. A vida deve ser compreendida a partir da experiência da própria vida.

Nessa perspectiva, Dilthey (1948) distingue as ciências naturais das ciências do espírito. Enquanto a primeira se vale da observação para explicar os fenômenos da natureza, a segunda visa à compreensão de um indivíduo em seu contexto de vida. A oposição estabelecida entre a explicação da natureza e a compreensão da experiência humana é uma constante em toda a sua obra. Para atribuir às ciências do espírito a legitimidade e a cientificidade até então recorrentes apenas nas ciências naturais, Dilthey procura transformar a hermenêutica no método próprio daquela ciência, inserindo-a no horizonte da historicidade.

Compreender, segundo ele, não é um mero ato de pensamento, mas uma transposição e uma nova experiência do mundo tal como pode ser apreendida na experiência vivida. É um processo no qual a mente capta a mente de outra pessoa, pois a vida interior do homem só é acessível pela referência à experiência humana. Se explicamos através de processos puramente intelectuais, compreendemos por meio da atividade combinada de todos os poderes mentais da apreensão. Esse é o único acesso ao individual, transportando-se para o outro, através da compreensão das expressões da vida.

Na esteira de Schleiermacher, Dilthey também enxerga a história humana, individual e coletiva, como um texto a ser desvelado. Porém, para Dilthey, a hermenêutica representa o único meio legítimo de compreensão da consciência através da expressão da experiência vivida. É preciso compreender a expressão para compreender a própria vida. Por isso, a historicidade é tão importante. O presente só pode ser compreendido no horizonte do passado e do futuro, estando o autoconhecimento humano dependente da própria história.

Martin Heidegger, por sua vez, não nega a visão de Dilthey orientada para a experiência, mas coloca a hermenêutica num contexto ontológico, pois a compreensão, em sua concepção, é inseparável da existência. A hermenêutica heideggeriana é assim marcada pelo regresso à questão do ser. O homem, antes de qualquer relação com um sistema de significações, é um ser vivo que tem desde o nascimento como horizonte um mundo que lhe é prévio e o envolve irrecusavelmente. Como esclarece Palmer (1969), o termo mundo aqui não é a totalidade de todos os seres, mas a totalidade em que o ser humano está mergulhado, aproximando-se do que poderíamos chamar de nosso mundo pessoal. Afinal, na filosofia de Heidegger, estando a compreensão inseparável da existência, não podemos também separar o mundo do ser.

O Homem é o lugar, *Da*, onde o ser, *Sein*, vem a se manifestar. É necessário, pois, interrogarmos sobre o ser, mais especificamente, como adiantamos, sobre o ser-no-mundo, o *Dasein*, expressão alemã que significa, em última instância, a existência humana. Só o *Dasein* tem acesso ao ser. Esse acesso se dá mediante a linguagem, instrumento de relação entre o *Sein* e o *Da-sein*. Tal relação, por sua vez, implica compreensão, equiparando a tarefa do *Dasein* ao exercício hermenêutico. Nas palavras de Maria Gabriela Azevedo e Castro: “neste universo heideggeriano, o que prevalece

não é a compreensão da linguagem, mas a ontologia, que descobre a compreensão” (2002, p.229). A estrutura ontológica do *Dasein* pressupõe uma pré-compreensão do ser, ou seja, a compreensão é o modo de ser do *Dasein*, tornando-o, em si mesmo, hermenêutico. Esse modo de compreensão antecede a questão metodológica do explicar e do compreender, deslocando a hermenêutica da perspectiva diltheyana de torná-la uma metodologia geral das ciências humanas para o contexto ontológico, que procura uma resposta à questão do sentido do ser.

Inaugurando a hermenêutica ontológica, o projeto heideggeriano também desvincula a compreensão com o outro. Se Schleiermacher e Dilthey almejavam encontrar meios de acesso ao universo histórico e concreto dos indivíduos, Heidegger preocupa-se em alcançar a compreensão através da relação do ser com o mundo. Não interessa mais o ser no outro, mas o ser-no-mundo. Esse deslocamento do objeto da compreensão, como elucida Castro (2002), transforma o problema hermenêutico num problema de analítica do *Dasein*, interligando a hermenêutica e a fenomenologia numa ontologia da compreensão.

É na fenomenologia de Edmund Husserl (1997) que encontramos o alicerce da ontologia heideggeriana. Na visão de Husserl, a fenomenologia, vencendo o plano dos fatos empíricos, busca sempre o domínio inteligível dos fenômenos, as correlações possíveis que se mostram à reflexão. Mediante uma explicitação de um fenômeno, é possível isolar a sua essência, atingindo, assim, o seu sentido de ser. A fenomenologia assume, então, a forma de uma ontologia, uma vez que essa visa justamente a apreender a essência do ser. Por isso, Heidegger, em sua obra *Ser e tempo*, vale-se do método fenomenológico para desenvolver seu projeto de explicitar o sentido do ser, destacando a vinculação essencial entre fenomenologia e ontologia: “a fenomenologia é

a via de acesso e o modo de verificação para se determinar o que deve constituir tema da ontologia. A ontologia só é possível como fenomenologia” (2005, p.66).

Porém, a fenomenologia husserliana está atrelada à concepção de um sujeito transcendental, um eu distinto do eu vivo e histórico. Seu método fenomenológico, dentro dessa perspectiva, propõe a análise das vivências intencionais da consciência para, então, perceber o sentido dos fenômenos, consistindo-se na tentativa de descrever o fundamento da filosofia da própria consciência. Importa elucidar a maneira pela qual a consciência das coisas opera e não em evidenciar como são tais coisas, pois tudo o que existe se reduz à consciência, sendo essa preexistente ao mundo para que ele próprio seja concebido. Só através da consciência o mundo adquire sentido. Por isso, Husserl exige o retorno ao eu, deixando em suspenso a existência do mundo, de modo a enxergar a relação entre sujeito e objeto na consciência, prescindindo da existência da exterioridade. A procura da essência do ser dá-se, portanto, pela intenção.

Heidegger subverte a fenomenologia husserliana, tomando a consciência como um ser atrelado ao mundo, porquanto reconhece que a intenção é incapaz de atingir a compreensão da existência humana. Desse modo, a esfera de sentido transfere-se da consciência para o ser-no-mundo, ou seja, do sujeito transcendental husserliano para o *Dasein*. A teoria de Heidegger vem questionar no idealismo de Husserl a localização da intencionalidade na estreita relação entre sujeito e objeto. Afinal, a própria descoberta da intencionalidade já representa um avanço frente a esse ideal da transparência do sujeito a si mesmo. Ela significa a prioridade da consciência de alguma coisa sobre a consciência de si, uma vez que o ato intencional só atinge a si mesmo por entre a sua unidade de sentido identificável.

Antes da relação sujeito-objeto, tem-se a condição prévia e irrecusável de ser e estar no mundo, pois primeiro pertencemos ao mundo antes de nos pertencermos. Diante disso, Heidegger alerta que a fenomenologia husserliana só consegue se concretizar por entre a hermenêutica, já que o questionamento do ser é um questionamento sobre o sentido desse ser-no-mundo. A ontologia, enquanto fenomenologia do ser, torna-se uma hermenêutica da existência. A hermenêutica, por seu turno, transforma-se numa ontologia da compreensão e da interpretação, permitindo a descoberta da existência do ser. Logo, a historicidade do *Dasein* é a condição de possibilidade da atualização, num presente, da verdade do passado. Nas palavras de Palmer:

Heidegger não permite que encaremos o problema ontológico separadamente da existência humana. A sua análise junta a hermenêutica à ontologia existencial e à fenomenologia e aponta para um fundamento da hermenêutica que não se baseia na subjetividade mas na facticidade do mundo e na historicidade da compreensão (1969, p.141).

Todavia, Heidegger não realiza o movimento de retorno da ontologia fundamental à questão propriamente epistemológica do estatuto das ciências do espírito, ou seja, ele não elucida como se dá a aquisição do conhecimento através da interpretação do ser-no-mundo. Ao afirmar que o ser humano se compreende na leitura do mundo, não evidencia como essa leitura do mundo o traz à compreensão de si.

A partir da ontologia heideggeriana, Hans-Georg Gadamer reacende o debate das ciências do espírito ao defender a premissa de que a problemática da compreensão abrange toda a experiência humana, excedendo os domínios da ciência. Contudo, não tem a pretensão de elaborar um método para orientar o exercício hermenêutico protagonizado pelas ciências humanas. Seu objetivo é compreender a compreensão, ou seja, exprimir as condições de possibilidade de todo ato de compreensão. Como

esclarece no início de sua obra, *Verdade e método*, não está em questão o que fazemos nem o que deveríamos fazer, mas antes aquilo que ocorre conosco, para além do nosso querer e fazer.

Valendo-se da descrição fenomenológica de Husserl, da amplitude do horizonte histórico angariada por Dilthey e da articulação dessas duas perspectivas na obra de Heidegger, Gadamer concentra-se, assim, na verificação fenomenológica da estrutura plena da compreensão, descrita por Heidegger, na prática efetiva do trabalho de interpretação por entre as três esferas que compõem a experiência humana: a esfera da arte, a esfera da história e a esfera da linguagem. A experiência estética relaciona-se com a autocompreensão do sujeito, ou seja, com o mundo do intérprete. A arte, antes de produzir um prazer estético, revela um ser, a nossa pertença ao mundo da obra. Por isso, para Gadamer, a conscientização da verdade decorrente da obra de arte ocorre antes da conscientização estética. É a arte portadora de uma pretensão de verdade, revelando um modo de ser e, por conseguinte, ampliando novos horizontes de compreensão. Nesse sentido, a verdade da arte somente será apreendida a partir do horizonte de compreensão do intérprete, obtido no princípio da ação efetiva da história. Inserido na sua tradição, ele coloca em dúvida seus próprios preconceitos em prol da verdade recebida, ultrapassando, assim, o seu ponto de vista inicial.

A verdade imanente a toda experiência humana fundamenta-se, pois, na consciência da pertença a uma tradição que torna possível todo o exercício de uma metodologia histórica. Segundo Gadamer, nós estamos, desde sempre, inseridos numa história. A partir dessa realidade, devemos construir e compreender a nossa própria existência. Portanto, compreender implica, antes de tudo, tomar consciência da nossa inscrição prévia na história e da sujeição aos seus efeitos. Essa tomada de consciência

acarreta o reconhecimento dos meios que tornam possível a escolha dos preconceitos ou das perspectivas mais promissoras. Para tanto, a compreensão deve ser inserida numa tradição em que o passado e o presente se fundem constantemente. O conhecimento da história concreta nos auxilia na fusão controlada dos horizontes. Tal premissa defende a ideia de que não vivemos em horizontes fechados ou num horizonte único, admitindo a compreensão por meio da diferença, entre o próprio e o estranho, entre o próximo e o longínquo.

Entretanto, a busca do sentido construído no diálogo com a arte e com a tradição articula-se somente através da linguagem. De acordo com Gadamer, a linguagem não deve mais ser concebida como uma objetivação, mas como o meio universal no qual se realiza a própria compreensão: “todo compreender é interpretar, e todo interpretar se desenvolve no *medium* de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto e é, ao mesmo tempo, a linguagem própria do seu intérprete” (1997, p.566-567). Dentro desse contexto, até a própria natureza do homem é linguística, pois o ser que pode ser compreendido é linguagem. Gadamer evidencia, assim, como o sentido deve ser recuperado na historicidade, tarefa que se constitui na autocompreensão que o ser humano alcança como participante e intérprete da tradição histórica, na qual as heranças culturais se inscrevem e se oferecem à decodificação.

Ao defender uma convergência das tradições necessária e imprescindível ao ato da compreensão, Gadamer, no entanto, ignora a possibilidade de distorções na sistemática da comunicação. Nem sempre o exercício da linguagem, na sua concretude, propicia as condições ideais para um acordo efetivo entre as partes do processo de comunicação, de maneira a possibilitar a articulação do passado com o presente. Para Gadamer, a verdade imanente da experiência humana sempre estará

atrelada ao seu horizonte originário, não podendo uma obra de arte, por exemplo, libertar-se de seu contexto de produção. Da mesma forma, não podemos nos libertar do devir histórico, distanciando-nos dele, uma vez que estamos sempre inscritos numa história. Gadamer recusa, assim, a necessidade do distanciamento para a tomada da consciência histórica. O distanciamento, atitude a partir da qual é possível a objetivação nas ciências humanas, na ótica do filósofo, anula a relação primordial de pertença, sem a qual não haveria ligação com a tradição histórica. Por isso, qualifica-o de distanciamento alienante. Na concepção gadameriana, ou praticamos a atitude metodológica, mas perdemos a densidade ontológica da realidade compreendida, ou praticamos a atitude de verdade, obrigando-nos a renunciar à objetividade das ciências humanas.

Guiado pela filosofia reflexiva, Paul Ricoeur elabora seu projeto hermenêutico a partir do diálogo com seus antecessores, procurando sempre conciliar posições antagônicas. Apesar das diferenças, todos os filósofos estão comprometidos com a busca comum de uma verdade, o que torna possível aceitar o ponto de vista do outro, não como uma posição estranha e puramente adversa, mas como uma formulação, a seu modo, de uma reivindicação legítima.

Ricoeur considera a reflexão sobre si mesmo – o *cogito* – o verdadeiro ponto de partida filosófico, ou seja, uma verdade que se impõe por si mesma e que, por essa razão, não pode ser verificada nem deduzida: “é ao mesmo tempo a posição de um ser e de um ato, de uma existência e de uma operação de pensamento: eu sou, eu penso; existir para mim é pensar; existo enquanto penso” (1988-a, p.19). Não podendo essa verdade ser verificada como um fato, nem deduzida como uma conclusão, ela deve ser colocada no plano da reflexão.

Entretanto, essa reflexão, que permite ao homem apreender-se enquanto tal, não é uma intuição intelectual nem uma evidência psicológica. O acesso a essa verdade primeira passa sempre pela mediação das representações, das ações, das obras, das instituições, dos monumentos, que, de certa forma, a objetivam. Como denomina Ricoeur: “a reflexão é a apropriação do nosso esforço para existir e do nosso desejo de ser através das obras que testemunham esse esforço e esse desejo” (1988-a, p.19). A filosofia da reflexão segue o caminho contrário ao da filosofia da consciência. A consciência supostamente imediata é a consciência falsa. Precisamos superá-la através da reflexão filosófica: “não só o eu apenas se pode reapreender nas expressões da vida que o objetivam, mas a exegese do texto da consciência choca com as primeiras ‘más interpretações’ da consciência falsa” (1988-a, p.20).

Para superar a ilusão da consciência imediata, a filosofia reflexiva é desafiada a percorrer o caminho longo e indireto de uma interpretação da experiência humana. A linguagem, nesse sentido, é sempre o ponto de partida do exercício hermenêutico. Com base na fenomenologia de Husserl, Ricoeur vê na linguagem um processo de exteriorização da vida, no qual as impressões se transcendem em expressões linguísticas. Em seus primeiros estudos, o filósofo francês concentra-se na interpretação dos símbolos que, a seu ver, não possuem apenas um valor expressivo, mas, principalmente, heurístico, uma vez que revelam a situação do ser do homem no ser do mundo.

Ricoeur considera símbolo toda a estrutura de significação em que um sentido direto, primário, literal indica, por acréscimo, um outro sentido, indireto, secundário, figurado, que só pode ser apreendido através do primeiro. Ele restringe, assim, o significado da palavra daquele apresentado por autores, como Ernst Cassirer (2001),

que remetem a simbólica a toda a apreensão da realidade por meio dos signos, desde a percepção, o mito, a arte, até a ciência. Por outro lado, amplia o sentido de símbolo seguido pela tradição platônica, que o reduz a uma relação de analogia. Com efeito, o conceito de interpretação também é determinado pelo mesmo viés: “a interpretação, diremos, é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido escondido no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal” (1988-a, p.14). Ricoeur mantém, assim, a referência inicial à exegese, ou seja, à interpretação dos sentidos escondidos. Símbolo e interpretação apresentam-se como conceitos correlativos. Há interpretação onde houver sentido múltiplo. Só na interpretação a pluralidade dos sentidos torna-se manifesta.

Portanto, a estrutura do duplo sentido, que caracteriza o símbolo, só se evidencia no exercício interpretativo. Porém, a interpretação não é exterior ao símbolo, mas pertencente ao pensamento simbólico e ao seu duplo sentido. O símbolo possui um sentido que lhe pertence, mas que é explicitado pela palavra. Por isso, o símbolo requer uma interpretação. Dessa dupla delimitação do campo semântico – do lado do símbolo e do lado da interpretação – resulta, primeiramente, como destaca Ricoeur, uma tarefa de análise linguística das principais formas simbólicas, dentre as quais, destaca: os símbolos cósmicos evidenciados por uma fenomenologia da religião; o simbolismo onírico revelado pela psicanálise, com todos os seus equivalentes no folclore, nas lendas, nos provérbios, nos mitos; e as criações verbais do poeta, conforme o fio condutor das imagens sensoriais, visuais, acústicas, ou outras, de acordo com a simbólica do espaço e do tempo. Nas palavras do filósofo:

Todos esses símbolos têm sua aparição no elemento da linguagem. Não há simbólica antes do homem que fala, mesmo se o poder do símbolo está enraizado mais abaixo. É na linguagem que o cosmos, o desejo, o imaginário

têm acesso à expressão; é sempre preciso uma palavra para recuperar o mundo e fazer com que ele se torne hierofania. Do mesmo modo o sonho permanece fechado para todos enquanto não é levado ao plano da linguagem através da narração (1988-a, p.15).

A modalidade das expressões simbólicas exige, por consequência, uma criteriologia dos processos de interpretação. Cada interpretação reduz a multiplicidade dos símbolos, traduzindo-os conforme uma orientação de leitura que lhe é própria. É tarefa dessa criteriologia mostrar que a forma da interpretação é relativa à estrutura teórica do sistema hermenêutico considerado. Isso se dá diante do conceito de que o símbolo reúne duas dimensões: uma de ordem linguística e outra de ordem não-linguística. Um símbolo refere sempre o seu elemento linguístico a alguma coisa a mais, como meio de expressão para uma realidade extra-linguística, pois se encontra na linha divisória entre a vida e o discurso, atestando um caráter universal, ligado à experiência existencial. O símbolo, como enfatiza Ricoeur: “dá testemunho da radicação primordial do Discurso na Vida. Nasce onde a força e a forma coincidem” (1976, p.71). Assim, a psicanálise associa os seus símbolos a conflitos psíquicos ocultos. Já o crítico literário os refere a algo como uma visão do mundo ou um desejo de transformar toda a linguagem em literatura. O historiador da religião, por sua vez, vê nos símbolos o meio das manifestações do sagrado.

Perante esse conflito de interpretações, cabe ao intérprete articular o elemento linguístico com o extra-linguístico, ou seja, a linguagem com a experiência vivida, sem deixar de vincular o exercício hermenêutico às estruturas teóricas correspondentes. Por um lado, a hermenêutica, como filosofia reflexiva, encontra na linguagem uma base de apoio indispensável para o trabalho de interpretação. Por outro lado, é tarefa da hermenêutica ultrapassar o universo linguístico, ao qual tanto a polissemia quanto o

simbolismo pertencem, para alcançar a função ontológica da linguagem, ou seja, aquilo que no símbolo se refere à nossa experiência do mundo. Por isso, somente através da interpretação é possível resgatar o ser dito nos símbolos.

No entanto, em seus estudos posteriores, o filósofo reconhece que o exercício hermenêutico não poderia ficar restrito à interpretação dos símbolos, pois eles, em razão de suas peculiaridades, acarretam duas dificuldades. Os símbolos, como elucidamos, pertencem a demasiados campos da investigação, implicando sua dispersão na proliferação. Além disso, revelam uma complexidade externa a si próprios, uma vez que, por reunirem duas dimensões, uma de ordem linguística e outra de ordem não linguística, essa última sempre acarreta à primeira uma significação ulterior. Nesse sentido, a atividade simbólica carece de autonomia, constituindo a tarefa de muitas disciplinas revelar as linhas que prendem a função simbólica a esta ou àquela atividade não simbólica. Diante dessas dificuldades, os símbolos só revelam a riqueza de sua estrutura semântica em contextos apropriados, ou seja, no espaço de um texto inteiro. Ricoeur desloca, assim, a problemática da interpretação do símbolo para a problemática da hermenêutica do texto.

O texto, para Ricoeur, é todo o discurso fixado pela escrita, tornando-se: “muito mais que um caso particular de comunicação inter-humana: é o paradigma do distanciamento na comunicação. Por esta razão, revela um caráter fundamental da própria historicidade da experiência humana, a saber, que ela é uma comunicação na e pela distância” (1988-b, p.44). Ao refletir sobre a hermenêutica do texto, o filósofo recusa e ultrapassa a oposição, estabelecida por Gadamer, entre o distanciamento alienante e a participação por pertença. A noção de texto é elaborada diante de sua função positiva e produtora do distanciamento.

Baseado nos estudos linguísticos de Emile Benveniste (1995), Ricoeur caracteriza a efetuação da linguagem como discurso a partir da dialética do evento e da significação. O discurso é um evento, pois é realizado temporariamente e no presente, remete sempre a seu locutor, refere-se a um mundo que pretende descrever, exprimir ou representar, pressupõe a existência de um interlocutor ao qual se dirige, estabelecendo o diálogo. Tais características tomam forma justamente quando efetuamos nossa linguagem em discurso, ou seja, quando desempenhamos nossa competência linguística. Desse modo, se todo o discurso é efetuado como evento, todo o discurso é compreendido como significação, pois o que buscamos compreender não é o evento, enquanto transitório, mas a sua significação que permanece. Assim como a linguagem, ao efetuar-se como discurso, realiza-se como evento, da mesma forma, ao ingressar no processo da compreensão, o discurso ultrapassa-se, enquanto evento, na significação.

A passagem do discurso da fala para o discurso fixado pela escrita, ou seja, para o texto, provocando a comunicação na e pela distância, acarreta-lhe uma tríplice autonomia semântica: autonomia do texto em relação à intenção do autor, autonomia do texto em relação ao contexto social, econômico e cultural de sua produção e autonomia do texto em relação ao seu público, que passa a ser um número indefinido de leitores e suas respectivas interpretações singulares em um período de tempo indeterminado. Essa tríplice autonomia do texto, distanciando o evento da significação, não cancela, contudo, a estrutura fundamental do discurso. Tal autonomia é ainda governada pela dialética do evento e da significação, pois a escrita é a plena manifestação do discurso, como salienta Ricoeur:

A escrita pode salvar a instância do discurso porque o que ela efetivamente fixa não é o evento da fala, mas o 'dito' da fala, isto é, a exteriorização intencional constitutiva do par 'evento-significação'. O que escrevemos, o que inscrevemos é o noema do ato de falar, a significação do evento linguístico, e não o evento enquanto evento (1976, p.39).

Nessa perspectiva, a libertação do texto em relação à oralidade transforma não só as relações entre a linguagem e o mundo como entre a linguagem e as subjetividades envolvidas nesse novo processo: a do escritor e a do leitor. Partindo da terminologia de Gottlob Frege (2002), Ricoeur distingue sentido de referência. Se o sentido é imanente ao discurso, a referência exprime o movimento em que a linguagem se transcende a si mesma. Como esclarece: "o sentido correlaciona a função de identificação e a função predicativa no interior da frase, e a referência relaciona a linguagem ao mundo" (1976, p.31). Quando o discurso se inscreve na escrita, a referência sofre alterações, pois não há uma situação comum entre escritor e leitor, inexistindo condições concretas do ato de mostrar.

Desse modo, o par escrever-ler não é um caso particular do par falar-responder. Se o diálogo é uma troca de perguntas e respostas, não há troca dessa natureza entre o escritor e o leitor, pois o escritor não responde ao leitor. O leitor está ausente da escrita assim como o escritor está ausente da leitura. O texto produz, pois, uma dupla ocultação do leitor e do escritor, tornando-se o lugar da relação de diálogo. Logo, ao libertar a sua significação da intenção do autor, o texto também liberta a sua referência dos limites da referência situacional.

Assim, o movimento da referência para a exibição, que na fala é direto, pois o sentido ideal do que se diz une-se à referência real, ou seja, àquilo sobre o que se fala, é, na escrita, interceptado pelo texto. O texto não é sem referência, porém depende da

leitura para que a referência se efetue. No aguardo da leitura, o texto permanece suspenso, fora do mundo, tornando-se livre para entrar em relação com todos os outros textos que assumem o lugar da realidade circunstancial indicada pela fala. Nas palavras do filósofo:

É essa abolição do caráter mostrativo ou ostensivo da referência que torna possível o fenômeno que denominamos de 'literatura', onde toda referência à realidade dada pode ser abolida. (...) Este é, me parece, o papel da maior parte de nossa literatura: destruir o mundo. Isto é uma verdade da literatura de ficção – conto, mito, romance, teatro -, bem como de toda literatura denominada de poética, onde a linguagem parece glorificada em si mesma, em detrimento da função referencial do discurso ordinário (1988-b, p.55-56).

Tal fenômeno está vinculado, segundo Ricoeur, aos três traços distintivos da obra literária. O primeiro diz respeito à sua composição. A obra é uma sequência mais longa que a frase, gerando um novo problema de compreensão a partir de sua totalidade. O segundo traço refere-se à condição de pertença a um gênero literário. Na visão do filósofo, os gêneros são para o discurso o que a gramática gerativa, de Noam Chomsky, é para as frases individuais. Desse modo, os códigos discursivos juntam-se aos códigos fonológico, lexical e sintático, que regulam as unidades do discurso, as frases. Nas palavras de Ricoeur: “a linguagem é submetida às regras de uma espécie de artesanato, que nos permite falar de produção e de obras de arte e, por extensão, de obras do discurso. Poemas, narrativas e ensaios são essas obras do discurso” (1976, p.44). O terceiro e último traço atribui à obra um estilo individual, uma vez que ela recebe uma configuração única, de acordo com o estilo de quem a gerou. Como enfatiza: “a própria palavra obra revela a natureza dessas novas categorias: são categorias da produção e do trabalho” (1988-b, p.49).

Dessa maneira, na literatura, os processos de inscrição e produção tendem a sobrepor-se. O discurso como obra recupera o texto como discurso escrito e trabalhado

ao combinar a condição de inscrição com a organização própria das obras geradas pelas regras produtivas da composição literária. Enquanto o discurso ordinário, ou seja, descritivo, constatativo ou didático, opera através de referências de primeiro nível, a literatura elimina tais referências justamente para que sejam liberadas referências de segundo nível, que atingem o mundo não somente no plano dos objetos manipuláveis, mas também no plano ontológico.

A hermenêutica torna-se, assim, a arte de discernir o discurso fixado pela escrita, ou seja, o texto, na obra. Tal discurso, por seu turno, verifica-se nas e pelas estruturas da obra. Por conseguinte, como prossegue Ricoeur: “a interpretação é a réplica desse distanciamento fundamental constituído pela objetivação do homem em suas obras de discurso, comparáveis à sua objetivação nos produtos de seu trabalho e de sua arte” (1988-b, p.52). Nesse sentido, a composição é a consequência mais importante da introdução da categoria de obra. Diante de sua organização e estrutura, é possível objetivar o discurso mediante a análise estrutural. Ricoeur questiona, então, a oposição estabelecida por Dilthey entre a explicação, própria das ciências da natureza, e a compreensão, relativa às ciências humanas. Para o filósofo francês, a explicação – no caso, a análise estrutural - é o caminho obrigatório da compreensão. Isso não significa que a explicação possa, em contrapartida, eliminar a compreensão. Como pontua: “a objetivação do discurso, numa obra estruturada, não suprime o traço fundamental e primeiro do discurso, a saber, que ele é constituído por um conjunto de frases onde alguém diz algo a alguém a propósito de alguma coisa” (1988-b, p.52).

Recorrendo ao conceito heideggeriano de compreensão, como estrutura do ser-no-mundo e como projeção dos possíveis mais adequados ao cerne das situações onde nos encontramos (*Dasein*), Ricoeur define o termo como o esforço em explicitar o

tipo de ser-no-mundo manifestado diante do texto, apreendendo todas as significações que fazem de um simples contexto um mundo. Esse mundo do texto não corresponde à linguagem cotidiana. Corresponde, pois, à literatura, que introduz o distanciamento na nossa apreensão do real. Como vimos, a obra literária não existe sem um referente. Porém, tal referente rompe com a linguagem cotidiana. Através da literatura, abrem-se novas possibilidades de ser-no-mundo na realidade circundante. Nas palavras do filósofo:

Ficção e poesia visam ao ser, mas não mais sob o modo do ser-dado, mas sob a maneira do poder-ser. Sendo assim, a realidade cotidiana se metamorfoseia em favor daquilo que poderíamos chamar de variações imaginativas que a literatura opera sobre o real (1988-b, p.57).

Para Ricoeur, essa dimensão referencial absolutamente original da literatura instaura o problema fundamental da hermenêutica, que não se reduz a uma interpretação puramente estrutural, uma vez que demonstrou ser a explicação complementar à compreensão, nem se encontra mais nas intenções psicológicas que se disfarçam por trás do texto. Rompendo com a tradição da hermenêutica romântica, sustentada, sobretudo, por Schleiermacher e Dilthey e comprometida com o propósito de compreender um autor tão bem e até melhor do que ele mesmo se compreendeu, o filósofo defende a interpretação como a explicitação do ser-no-mundo manifestado diante do texto, organizado e estruturado pela obra literária:

De fato, o que deve ser interpretado, num texto, é uma *proposição de mundo*, de um mundo tal como posso habitá-lo para nele projetar um de meus possíveis mais próximos. É o que chamo de o mundo do texto, o mundo próprio a este texto único (1988-b, p.56).

A originalidade da dimensão referencial da literatura é ressaltada por Ricoeur (2000), sobretudo, em seus estudos sobre a metáfora. A relação entre o sentido literal e

o sentido figurativo numa metáfora é como uma versão abreviada dentro de uma frase singular da complexa interação de significações que caracterizam o texto enquanto obra literária. Para o filósofo, a metáfora tem a ver com a semântica da frase, antes de dizer respeito à semântica de uma palavra, como compreendia a retórica clássica. E, visto que uma metáfora só faz sentido numa enunciação, ela é um fenômeno de predicção, não de denominação, resultando-se não da tensão entre dois termos numa enunciação metafórica, mas da tensão entre duas interpretações opostas da enunciação. É o conflito entre essas duas interpretações que sustenta a metáfora. Por isso, ela não existe em si mesma, mas numa e por uma interpretação, responsável por explicitar sua referência duplicada.

A interpretação metafórica, segundo Ricoeur, pressupõe uma interpretação literal que se autodestrói numa contradição significativa: “é este processo de autodestruição ou de transformação que impõe uma espécie de torção às palavras, uma extensão do sentido, graças a qual podemos descortinar um sentido onde uma interpretação literal seria literalmente absurda” (1976, p.62). A metáfora consiste, pois, em diminuir o choque gerado por duas ideias até então incompatíveis. Essa nova relação de semelhança resulta da interação, e não da substituição, entre um sentido literal e um sentido figurado, pois a produção de uma nova pertinência semântica constitui-se na instauração de uma proximidade entre significações até então afastadas. Como esclarece o filósofo: “o que está em jogo numa expressão metafórica é o aparecimento de um parentesco onde a visão ordinária não percebe qualquer relação” (1976, p.63).

Tal proximidade emana uma nova maneira de ver. Retomando o conceito de Aristóteles de que metaforizar é ver o semelhante, Ricoeur esclarece que a visão do

semelhante produzida pelo enunciado metafórico não é direta, mas mediada. O ver metafórico é um “ver como”. Explicita-se aí o próprio esquema da referência duplicada que caracteriza todo o enunciado metafórico: fazer corresponder uma metaforização da referência à metaforização do sentido. Por isso, a tensão entre duas interpretações, uma literal que a impertinência semântica desfaz e outra metafórica que faz sentido com o não-sentido, extrai uma verdadeira criação de sentido. Dessa maneira, uma metáfora é uma criação instantânea, uma inovação semântica que não tem estatuto na linguagem já estabelecida e que apenas existe em virtude da atribuição de um predicado inesperado.

A inovação semântica própria da metáfora deve ser entendida, pois, como uma criação de sentido na e pela linguagem. Ao contrário do símbolo que, segundo o filósofo, funda-se na estrutura real do universo e na capacidade que ele possui para significar, a metáfora é de livre invenção. Ela só existe no momento da invenção, resultante da inovação obtida pela torção do sentido literal das palavras. É essa inovação de sentido que constitui a metáfora viva. O símbolo, ao contrário, nunca morre, apenas se transforma, pois tem sua raiz na experiência existencial.

Ricoeur reconhece que o funcionamento metafórico seria completamente inadequado enquanto modo de expressar a diferente temporalidade dos símbolos, caso as metáforas não escapassem de sua efemeridade por um conjunto de inter-significações: “com efeito, uma metáfora exige outra e cada uma permanece viva ao conservar o seu poder de evocar toda a rede” (1976, p.76). Tal rede gera metáforas de raiz, capazes de originar um número ilimitado de interpretações potenciais. São também chamadas de metáforas dominantes, constituindo uma rede de ligação entre o nível

simbólico, com a sua lenta evolução, e o nível metafórico, mais mutável. De acordo com o filósofo:

É como se certas experiências humanas fundamentais constituíssem um simbolismo imediato que preside à mais primitiva ordem metafórica. Este simbolismo originário parece aderir ao mais imutável modo humano de estar no mundo, quer se trate de em cima e embaixo, dos pontos cardeais, do espetáculo dos céus, da localização terrestre, das casas, caminhos, fogo, vento pedras ou da água. Se acrescentarmos que este simbolismo antropológico e cósmico está numa espécie de comunicação subterrânea com a nossa esfera libidinal e por ela com o que Freud chamou do combate entre gigantes, a gigantomaquia entre o Eros e a morte, veremos porque é que a ordem metafórica está submetida ao que podemos chamar uma solitação de trabalho por esta experiência simbólica (1976, p.77).

A experiência simbólica exige da metáfora um trabalho de sentido, que ela em parte fornece por entre sua rede organizacional e os seus níveis hierárquicos, pois é possível estabelecer uma hierarquia do jogo metafórico. Há desde as imagens individuais, observadas a partir de metáforas em frases isoladas, até as imagens pertencentes a uma cultura inteira. Há ainda metáforas tão radicais que podem ser consideradas patrimônio comum da humanidade, como os arquétipos de que tratam autores como Carl Jung (2000) e Mircea Eliade (1991). Desse modo, os símbolos só revelam a riqueza de sua estrutura semântica na linguagem metafórica, constituindo-se um reservatório de sentido sempre disponível para novas atualizações e recriações.

Portanto, a metáfora traz à linguagem a semântica implícita do símbolo, clarificando, através da tensão da enunciação metafórica, o que nele permanece confuso, como a ilimitada correlação entre os elementos. Ela torna-se o procedimento linguístico dentro do qual se deposita o poder simbólico. O símbolo, como vimos, tem suas raízes na própria existência humana, constituindo-se um fenômeno bidimensional, no qual a face semântica se refere à face não semântica. A metáfora, por sua vez, pode ser considerada a superfície linguística do símbolo, devendo o seu poder de relacionar

a superfície semântica com a superfície pré-semântica nas profundidades da experiência humana à própria estrutura bidimensional do símbolo.

Desse modo, a inovação semântica, característica da metáfora, surge justamente mediante o cruzamento da imaginação com uma arqueologia do sujeito, promovendo novas significações por entre a mobilização de forças antigas, investidas primeiramente em figuras arcaicas. A psicanálise evidencia que as significações mais arcaicas não se encontram na consciência imediata, mas num lugar de sentido distinto, no inconsciente, perseguindo a existência através de um movimento de regressão. A inovação semântica necessita desmascarar arcaísmos para recuperar um passado no presente que se projeta no futuro, instaurando um movimento dialético entre uma arqueologia e uma teleologia do sujeito.

A partir da análise da expressão metafórica, Ricoeur define a estrutura própria da obra literária. A ação contextual da criação metafórica, que coordena campos semânticos aparentemente incompatíveis para produzir um novo sentido, serve como paradigma para explicar a obra, onde também se encontra uma rede de interações que fazem dela um todo único. Nesse sentido, todos os textos enquanto obras literárias se relacionam com o mundo com um referencial próprio, o da referência metafórica, pois sustentam uma dupla referência que nos permite enxergar outras formas de habitar a realidade. Nessa perspectiva, a ficção converte-se, paradoxalmente, no caminho privilegiado para se alcançar a dimensão mais verdadeira do real, e a linguagem poética para a renarração criativa desse real, o que Aristóteles chamava, em seus estudos sobre a tragédia, de mimese da realidade. Recuperando a teoria aristotélica, Ricoeur também entende que a obra literária, diante de sua inovação e autonomia

semânticas, está mais próxima da essência que a própria história. Essa é acidental e particular enquanto aquela é universal.

Com base nos estudos sobre a metáfora, Ricoeur (1994) reflete sobre a narrativa propriamente dita³ e sua circularidade com o tempo. Os efeitos produzidos tanto pela metáfora quanto pela narrativa estão ligados ao mesmo fenômeno central de inovação semântica. Se a metáfora produz uma nova pertinência semântica por meio de uma atribuição impertinente, a narração faz o mesmo através da composição de uma intriga, sintetizando fins, causas e acasos sob a unidade temporal de uma ação total e completa. Enquanto na metáfora nos confrontamos com uma alteração de sentido do enunciado, na narrativa deparamo-nos com uma reconstrução do mundo temporal da ação e dos valores humanos. O que aproxima a metáfora da narrativa é essa síntese do heterogêneo, como lugar do novo, do ainda não dito. Em ambos os casos, a inovação semântica provém da imaginação, que consiste, na metáfora, em esquematizar a operação sintática, em figurar a assimilação predicativa que dá origem à inovação semântica; e, na narração, em compor e integrar numa história inteira e

3 Paul Ricoeur reserva o último capítulo de sua obra *Tempo e narrativa I* para dissertar sobre a narrativa de ficção e a historiografia, destacando a assimetria entre os modos referenciais dessas duas modalidades de narração, a primeira ligada à referência metafórica própria das obras literárias e a segunda atrelada à referência histórica, própria do real passado. Entretanto, enquanto a narrativa de ficção vale-se um pouco desse passado para pretender à verdade, como se realmente tivesse ocorrido, a historiografia retira algo da referência metafórica, na medida em que o passado só pode ser reconstruído pela imaginação. Nesse sentido, a ficção inspira-se na história e vice-versa, permitindo a Ricoeur refletir sobre a referência cruzada existente entre as duas práticas. Em comum, tanto a historiografia como a ficção literária refiguram o tempo humano, cruzando sobre ele seus modos referenciais. A partir daí, sua tese vai recair sobre a premissa de que há um laço indireto de derivação pelo qual o saber histórico procede da compreensão narrativa sem nada perder de sua ambição científica: “reconstruir os laços indiretos da história com a narrativa é finalmente trazer à luz a intencionalidade do pensamento histórico pela qual a história continua a visar obliquamente ao campo da ação humana e à sua temporalidade de base” (1994, p.134). Diante disso, a historiografia também se inscreve na tríplice mimese proposta pelo filósofo com relação à narrativa de ficção, evidenciada pelo presente trabalho nas linhas que seguem. Não pretendemos, contudo, considerar aqui a historiografia, restringindo-nos à narrativa de ficção, uma vez que o objeto deste trabalho é a leitura literária.

completa os acontecimentos múltiplos e dispersos, ou seja, em esquematizar a significação inteligível que está ligada à narração considerada como um todo.

Mas existe ainda um outro paralelismo entre a metáfora e a narrativa. A função mimética da narração coloca, segundo Ricoeur, um problema exatamente paralelo ao da referência metafórica, ou seja, uma aplicação dessa última ao agir humano. A mimese, envolta na ação, recebe da metáfora o seu poder de redescrição. A função referencial da intriga reside na capacidade da ficção de refigurar a nossa experiência temporal, confusa e disforme. Na narrativa, portanto, Ricoeur substitui o conceito de referência pelo de refiguração. Se, de um lado, o tempo só se torna tempo humano quando articulado de forma narrativa, de outro lado, a narração somente é significativa na medida em que esboça o perfil de nossa experiência temporal. O traço comum de toda a experiência humana, ressaltado e articulado pelo ato de narrar, sob todas as suas formas, é sua dimensão temporal. Para resolver o problema da relação entre tempo e narrativa, o filósofo atribui à mimese, além de seu papel configurador, um papel mediador entre um estágio da experiência prática que precede a composição da intriga e um estágio que a sucede.

Baseia-se, assim, na definição aristotélica de tragédia, reinterpretando o conceito de mimese ao lhe atribuir três momentos. A mimese I corresponde à pré-compreensão das estruturas inteligíveis, dos recursos simbólicos e do caráter temporal do mundo da ação que precedem a composição. Afinal, o escritor não inventa sobre o nada, estando a sua criação atrelada ao mundo no qual se encontra enraizado. A mimese II refere-se à configuração narrativa propriamente dita, ou seja, à criação literária, enquanto representação do real no imaginário, através da composição da intriga. A mimese III relaciona-se ao momento da refiguração, representando os efeitos da configuração

narrativa no plano do agir humano, ao assinalar a intersecção entre o mundo do texto e o mundo do leitor. Segundo o filósofo, construindo a relação entre os três momentos miméticos, constitui-se a mediação entre tempo e arte de narrar. Ao seu ver, a configuração narrativa (mimese II) representa a mediação entre o momento de enraizamento da criação literária (mimese I) e o momento de sua abertura para o mundo do leitor (mimese III).

Desse modo, a mimese da narrativa encontra-se aliada à ação temporal humana e aos seus valores enquanto a metáfora vê-se ligada ao campo dos valores sensoriais, fáticos, estéticos e axiológicos que orientam o mundo. Assim, toda a obra literária adquire um mundo autônomo, seja o ser como da sua referência no poema ou o ser como da sua refiguração na narrativa, que só pode ser atualizado pela mediação de um intérprete no ato de leitura. A obra literária configura-se numa estrutura imanente de sentido, adquirindo uma nova capacidade de recriar a realidade, já não sob a forma do que é, mas sob a forma do que possa ser. Assim, o poder metafórico do texto literário, poético ou narrativo, e a imaginação do intérprete são correlatos indissociáveis de uma relação cuja intencionalidade é revelar o possível. O ato de leitura é, pois, caracterizado pelo cruzamento do mundo do texto, até então estranho ao leitor, com o mundo do leitor. O mundo do texto é um mundo possível e o mundo do leitor é um mundo real, mas exposto à possibilidade de remodelação surgida na esfera desse possível imaginário que lhe oferece mundos nos quais poderia habitar e alargar suas experiências.

Portanto, ao iniciarmos a leitura de uma obra literária, efetuamos um primeiro contato com o texto que ela carrega, captando de forma ingênua o seu sentido, formulando hipóteses a serem validadas ou não no percurso total da leitura. A

necessidade de adivinharmos o sentido de um texto relaciona-se à sua autonomia semântica. Ao se desvincular da intenção mental do seu autor, o sentido verbal do texto não coincide mais com o sentido mental. Não é a intenção do autor que nos permitirá apreender o sentido verbal da sua obra. O psicológico cede lugar ao semântico. Como ilustra Ricoeur: “o texto é como uma partitura musical e o leitor como o maestro que segue as instruções da sua notação” (1976, p.87). Desse modo, o sentido objetivo do texto, independente da intenção subjetiva do autor, pode ser por nós reconstruído de diversas maneiras, o que significa fazermos conjeturas, recorrendo à nossa criatividade e imaginação.

Embora não haja regras para fazermos conjeturas, há métodos para validá-las e criticá-las. A transição da conjetura para a validação é garantida por uma investigação do objeto específico da conjetura. A ação de conjeturar, ou seja, de reconstruir um sentido verbal de um texto, exprime-se, primeiramente, na consideração do texto como um todo, na sua plurivocidade e na concatenação do todo com as suas partes. O texto, enquanto obra literária, é dotado de uma plurivocidade que se distingue da polissemia das palavras individuais e da ambiguidade das frases, pois uma obra é muito mais que uma sequência linear de frases, constituindo uma estrutura específica. A plurivocidade textual é própria da obra literária, permitindo-lhe oferecer uma pluralidade de construções. Desse modo, a reconstrução do texto pelo leitor exige o reconhecimento das partes que, por sua vez, requer um juízo de importância.

Além disso, reconstruir um texto é reconstruí-lo como um indivíduo, pois a obra, como vimos, é fruto de um trabalho singular de um autor. Nesse sentido, a localização e a individualização desse texto único também se tornam uma conjetura. É válido ressaltar ainda que a obra literária oferece horizontes potenciais de sentido que podem

atualizar-se de diversas maneiras. Essa característica, conforme o filósofo, está diretamente ligada ao papel dos sentidos segundos, simbólicos e metafóricos: “a literatura é afetada por esta extensão ao ponto de se poder definir em termos semânticos pela relação que nela existe entre os sentidos primeiro e segundo. Os sentidos segundos, como no caso do horizonte, que rodeia os objetos percebidos, abrem a obra a várias leituras” (1976, p.90).

Assim, no ato de leitura, deparamo-nos, primeiramente, com um texto único, mas dotado de plurivocidade, através do qual iniciamos sua reconstrução, fazendo conjeturas. Para podermos decidir e julgar diante dessa diversidade, aparentemente ilimitada, de leituras possíveis, necessitamos recorrer a procedimentos de validação, ou seja, de crítica metodológica do texto. Para Ricoeur, a validação aproxima-se mais de uma lógica da probabilidade do que de uma lógica de verificação empírica: “mostrar que uma interpretação é mais provável à luz do que sabemos é algo de diferente de mostrar que uma conclusão é verdadeira” (1976, p.90). Conjetura e validação encontram-se, desse modo, relacionadas circularmente, enquanto abordagem subjetiva e objetiva do texto, a partir da relação dialética entre o seu sentido, objeto da compreensão, e a sua composição, objeto da explicação. Por isso, o exercício de validação não pode ser encarado como uma simples repetição ou confirmação da conjetura inicial. A distanciação crítica permite-nos, enquanto leitores, questionar nossas crenças e preconceitos iniciais.

Segundo Ricoeur, a dialética entre a compreensão como conjetura e a explicação como validação é, de certa forma, a contrapartida da dialética entre evento e sentido. Da mesma maneira, a dialética de retorno da explicação para a compreensão, transformando-a numa interpretação, relaciona-se com outra dicotomia na estrutura do

discurso, a do sentido e da referência. Diante da suspensão da referência ostensiva, tornada possível pela obra literária, podemos ler de duas formas. Na primeira, própria da abordagem estruturalista, suspendemos qualquer referência do texto com a realidade, tratando-o como uma entidade sem mundo. Nesse caso, o texto não tem um exterior, apenas um interior. Na segunda forma, atualizamos, através da nossa imaginação, as potenciais referências não ostensivas do texto, ou seja, as propostas por ele abertas numa nova situação, criando uma nova referência não ostensiva.

Para Ricoeur, essas duas formas são igualmente implicadas pelo ato de leitura numa relação dialética. Com base no estruturalismo, é possível tratar o texto literário segundo as regras que a linguística aplicou com êxito aos sistemas elementares de signos. Todavia, a extensão do modelo estrutural ao texto não esgota o campo das atitudes possíveis que ele oferece, impedindo o leitor de alcançar o plano ontológico da compreensão. Por isso, Ricoeur considera a análise estrutural como um estágio entre uma compreensão ingênua e uma compreensão crítica, entre uma compreensão de superfície e uma compreensão de profundidade, entre uma compreensão e uma interpretação.

A referência não ostensiva criada por nós enquanto leitores é, na realidade, o tipo de mundo desvendado pela semântica de profundidade do texto, uma descoberta que interfere no que tradicionalmente chamamos de sentido do texto. Portanto, a passagem da compreensão para a interpretação, intermediada pela explicação (análise estrutural), dá-se na transição do sentido do texto para as referências que ele pode oferecer, como diria Ricoeur: “do que ele diz para aquilo de que fala” (1976, p.99). Todavia, tais referências não estão por trás do texto, mas à sua frente. Importam os mundos possíveis que o texto nos propõe a descobrir a partir das situações iniciais que

descreve, graças às suas referências não ostensivas, jamais à intenção do autor ou à realidade própria da época em que foi escrito.

Assim, a obra literária permite-nos olhar de um modo diferente para a realidade que nos cerca. Enquanto mostra, ela cria um novo modo de ser. Dessa maneira, o objetivo da hermenêutica ricoeuriana é reabrir o texto enquanto obra em direção ao plano ontológico, ultrapassando o plano fechado no qual a linguística estrutural opera por necessidade metodológica. A dialética que se estabelece, no plano epistemológico, entre a compreensão e a explicação acarreta uma correspondente no plano existencial, a dialética entre a distanciação e a apropriação.

Apropriar-se do que antes era estranho permanece o objetivo último da hermenêutica ricoeuriana. A apropriação, como terceiro e último estágio do círculo hermenêutico proposto por Ricoeur, alcançada após a compreensão e a interpretação, assimila, torna contemporânea, atualiza a significação do texto para o leitor presente. Potencialmente, um texto dirige-se a qualquer pessoa capaz de ler. Porém, no ato de leitura, o sujeito que lê torna-se, naquele momento, o seu real destinatário. A apropriação do texto pelo leitor representa, pois, o momento em que a leitura se transforma num evento. Como enfatiza Ricoeur: “enquanto apropriação, a interpretação torna-se um acontecimento” (1976, p.104). Nas palavras do filósofo, a apropriação:

Não é a intenção do autor, que se encontra supostamente oculta por detrás do texto; não é a situação histórica comum ao autor e aos seus leitores originais; não são as expectativas ou sentimentos desses leitores originais; nem sequer a autocompreensão que de si tinham como fenômenos históricos e culturais. Aquilo de que importa apropriar-se é o sentido do próprio texto, concebido de um modo dinâmico como a direção do pensamento aberta pelo texto. Por outras palavras, aquilo de que importa apropriar-se nada mais é do que o poder de desvelar um mundo, que constitui a referência do texto (1976, p.104).

A apropriação é a contrapartida da distanciação que liberta o texto de seu autor, de seu contexto e destino de origem. Além disso, como acrescenta Ricoeur, a apropriação é também a contrapartida “da outra distanciação pela qual um novo ser-no-mundo, projetado pelo texto, se subtrai às falsas evidências da realidade cotidiana. A apropriação é a resposta a esta dupla distanciação que se liga à coisa do texto, quanto ao seu sentido e quanto à sua referência” (1989, p.63). Através da apropriação, nos são reveladas novas maneiras de ser e agir sobre o mundo, proporcionando-nos a oportunidade de nos conhecer. Como destaca: “se a referência do texto é o projeto de um mundo, então, não é o leitor que primeiramente a si mesmo se projeta. O leitor é antes alargado na sua capacidade de autoprojecção, ao receber do próprio texto um novo modo de ser” (1976, p.106). Ele se expõe ao texto para dele receber um si mais amplo, como uma proposição de existência que responde, da maneira mais apropriada possível, a uma proposição de mundo, pois compreender é compreender-se diante do texto.

Portanto, nesse último momento, entra em cena a subjetividade do leitor. Se o mundo do texto só é real na medida em que é fictício, a subjetividade do leitor só advém a ela mesma na medida em que é potencializada. A literatura é, assim, uma dimensão fundamental da referência do texto e da subjetividade do leitor. Como esclarece Ricoeur: “só me encontro como leitor perdendo-me. A leitura me introduz nas variações imaginativas do ego. A metamorfose do mundo, segundo o jogo, também é a metamorfose lúdica do ego” (1988-b, p.59). Só nos apropriamos da coisa do texto quando nos desapropriamos de nós mesmos, permitindo-nos ser o próprio texto. Trata-se de uma tarefa que requer, pois, um despojamento, uma disponibilidade e uma abertura à diferença. Ela nos conduz à apropriação reflexiva e relacional do nosso

próprio eu, através da mediação semântica da literatura, de modo a evitar a ilusão da autossuficiência humana, libertando-nos de nosso ego narcisista. Nas palavras do filósofo: “nesta autocompreensão, eu oporia o si mesmo, que parte da compreensão do texto, ao ego, que pretende precedê-lo. É o texto, com o seu poder universal de desvelamento de um mundo, que fornece um si mesmo ao ego” (1976, p.106).

Logo, ao compreender, interpretar e se apropriar de um texto literário, o leitor também se compreende, se interpreta e, finalmente, se reconhece. Assim, o texto que tem sozinho apenas um sentido, próprio de suas relações e estruturas internas, no contato com o leitor, passa a fornecer referências outras, ou seja, realiza-se no ato de leitura, transformando sempre seu destinatário, graças à sua estrutura e organização enquanto obra literária. Nessa relação, portanto, dá-se o prazer da leitura. A experiência proporcionada pela ação de ler - iniciada pela compreensão do texto literário, alargada pela interpretação e vencida pela apropriação dos mundos possíveis por ele oferecido – nos garante a satisfação do conhecimento adquirido e, sobretudo, da consciência dessa aquisição. Afinal, o acesso e o reconhecimento de nós mesmos só são permitidos pela interpretação da cultura, gerando-nos, pois, tamanho contentamento.

Mas como garantir essa conquista? Certamente, formando-se leitor na infância, atraído pelos mundos possíveis que a literatura infantil também oferece. Ao crescer na companhia desses diferentes mundos possíveis, a criança tem a chance de enriquecer sua vida com experiências sempre inéditas. No entanto, precisamos reconhecer e respeitar a natureza peculiar infantil para permitir ao leitor mirim a concretização do círculo hermenêutico proposto por Paul Ricoeur, promovendo-lhe, enfim, a descoberta de si e do mundo através da leitura literária.

1.2 A leitura ainda criança

Toc, toc, toc, toc, toc, / Fazia a perna de pau, / Descendo as escadas. // Eu achava esquisito.// Mãe, por que o velho / só desce de tarde? // Ele busca a noite. / Você não sabia? // Eu, hein!!! // Não sabia. // Era, então, o velho, / De roupa preta, / Que acabava com o dia?

Sérgio Capparelli

Para a personagem de Sérgio Capparelli, o velho pernetá é o responsável pela chegada da noite. Com sua capa preta e sua perna de pau, desce as escadas, invade as calçadas e passa a perna no dia. Por sorte a mãe da personagem é parteira. Dando à luz muitas vidas, também traz de volta para seu filho a luz do dia. Criança, a personagem deixa-se envolver pelo medo da noite, procurando algo palpável como culpado, uma vez que é ainda o pensamento concreto que a rege. Se a noite é tão assustadora, contrapondo-se com o dia, iluminado, benéfico e seguro como sua mãe, o responsável por trazê-la necessita ser o oposto, um sujeito sombrio, mau, misterioso, como o velho da perna de pau.

Seguindo os estudos do teórico suíço Jean Piaget (2005) relativos ao desenvolvimento infantil, a personagem de Capparelli encontra-se provavelmente na primeira infância, fase que se estende dos dois aos sete anos de idade. Do nascimento até por volta dos dois anos, período anterior ao desenvolvimento da linguagem, dá-se a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança. Na primeira infância, a aquisição da linguagem desencadeia a capacidade imaginativa. A inteligência, até então senso-motora, transforma-se em pensamento, influenciado pela linguagem e pela socialização das ações. Nesse

período, ocorre gradualmente a preparação para a transição do pensamento egocêntrico ao pensamento lógico.

A personagem de Capparelli já se relaciona com a realidade, porém ainda a assimila ao seu próprio eu. O mundo não funciona longe de seu domínio, estando o dia dependente de sua própria mãe. A personagem, portanto, satisfaz o seu eu através de uma transformação do real em função de seus desejos em particular. Dessa dificuldade em separar o eu do mundo exterior, surge, por conseguinte, a problemática da indiferenciação entre o mundo interior e subjetivo e o universo físico, resultando, como denomina Piaget, no animismo infantil: “tendência a conceber as coisas como vivas e dotadas de intenção” (2005, p.30). A noite, trazida pelo velho pernetá, tem a intenção de amedrontar a personagem.

O egocentrismo é vencido, segundo o teórico, após os sete anos, quando o menor, em geral, encontra-se alfabetizado. A escolaridade une-se à concentração individual e à colaboração afetiva, pois não há mais confusão entre o seu ponto de vista e o dos outros. Nas palavras de Piaget: “a linguagem egocêntrica desaparece quase totalmente e os propósitos espontâneos da criança testemunham, pela própria estrutura gramatical, a necessidade de conexão entre as ideias e de justificação lógica” (2005, p.41). Nessa fase, entre os sete e 11 anos de idade, também o animismo é substituído pelo raciocínio causal, baseado na explicação por identificação. A criança já não considera a natureza e os objetos como construções humanas ou antropomórficas, mas como “corpos naturais, cuja formação parece mais clara à primeira vista” (2005, p.41).

Apesar desses avanços, o pensamento infantil nessa etapa é ainda comandado por operações concretas. Piaget entende por operação uma ação interiorizada que se coordena com outras, formando estruturas operatórias de conjunto. A operação

concreta vincula-se à ação, efetuando-se, em geral, através da identificação e da intuição. A operação formal, iniciada após os 11 anos, é, por sua vez, proposicional, capaz de associações de ideias não necessariamente próprias da realidade sensível, caracterizando-se pelo domínio das estruturas lógicas do pensamento abstrato.

Entretanto, na visão do psicólogo russo L.S. Vigotski, a cognição humana está atrelada ao contexto social desde o nascimento. Desse modo, o desenvolvimento das habilidades torna-se um processo dialético formado por mecanismos elementares, de origem biológica, e por funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. As fases do desenvolvimento infantil não devem, portanto, ser consideradas estanques, amarradas a uma faixa etária específica, pois as condições exteriores com as quais o ser humano interage podem ser bem distintas. Como esclarece Vigotski: “entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos *sistemas psicológicos de transição*. Na história do comportamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido” (1998-a, p.61).

Não podemos, assim, nos ater a uma faixa etária específica para a iniciação da criança no exercício hermenêutico proposto por Paul Ricoeur, pensando a infância como fase ideal para a formação do leitor. Contudo, a concretização do ato de leitura da literatura depende do domínio, pelo menos elementar, da linguagem escrita. Nesse sentido, o leitor aqui abordado se encontra, necessariamente, em fase escolar. Como não queremos fixar uma idade em especial, levando em consideração a teoria de Vigotski, vamos nos focar no leitor de séries iniciais, mais especificamente no leitor de 2º, 3º e 4º séries do Ensino Fundamental, fase em que a alfabetização já foi encetada, estando em franco desenvolvimento. Esse período é caracterizado, inicialmente, pelo

leitor-em-processo, como denomina Nelly Novaes Coelho (2000), e, posteriormente, pelo leitor-fluente. Entre oito e dez anos, a criança, em geral, já descobriu o mecanismo da leitura, porém seu pensamento é ainda organizado através de operações concretas.

Para entender a peculiaridade desse leitor infantil, necessitamos retomar a importância da aquisição da linguagem na vida do ser humano. Como antecipou Piaget, na primeira infância, a aquisição da linguagem ativa a imaginação. Segundo Vigotski (1998-b), compartilhando dessa tese, o desenvolvimento da linguagem impulsiona o desenvolvimento da imaginação infantil, estando essas duas funções inter-relacionadas. Através da linguagem, a criança liberta-se das impressões imediatas, podendo, assim, representar para si mesma um objeto que não tenha visto e refletir sobre ele. Ela também se torna capaz de expressar com palavras aquilo que não coincide com a realidade vigente, criando novas combinações de objetos reais ou mesmo novas ideias a eles relacionadas.

A vida escolar, por sua vez, vem intensificar o desenvolvimento da capacidade imaginativa infantil, pois é, geralmente, na escola que o pequeno tem a oportunidade de pensar minuciosamente sobre algo de forma imaginada, antes de levá-lo a cabo. A partir daí, é possível enxergar o exercício imaginativo como um exercício dirigido, do qual sempre estamos cientes, realizado não no subconsciente, mas na própria consciência. Para exemplificar essa premissa, Vigotski destaca o campo da criação artística, inclusive da criança. Um desenho ou um relato infantil, por exemplo, são frutos da atividade imaginativa de caráter dirigido. Em toda a atividade criativa da consciência, a imaginação está dirigida, ou seja, orientada, do início ao fim, para o objetivo que o pequeno persegue.

Nesse sentido, a imaginação, desde a infância, é parte necessária e inseparável do pensamento realista. A partir das imagens recebidas durante o processo da cognição imediata da realidade, criamos novas imagens, próprias da imaginação, que não encontramos na realidade vigente. Sendo assim, quando criança, à medida que interagimos cada vez mais com o mundo, vamos nos libertando das formas mais primitivas de conhecimento. Nas palavras de Vigotski:

Toda a penetração mais profunda na realidade exige uma atitude mais livre da consciência para com os elementos dessa realidade, um afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária, a possibilidade de processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece (1998-b, p.129).

Essa atitude tem na hermenêutica seu verdadeiro alcance. Recuperando a teoria ricoeuriana, todo o real apresenta-se sob a forma de um texto que pede para ser lido. Através do exercício hermenêutico, apropriamo-nos das representações da realidade presentes no texto que fogem do imediatismo da percepção primária, envolvendo-nos ativamente na exploração de planos indiretos, de imagens que revelam novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, relacionam-se a nós mesmos. Diante dessa prerrogativa, Ricoeur (1989), como Piaget e Vigotski, também vincula a imaginação à linguagem, porém enxerga-a como uma dimensão indispensável na criação de sentido, ou seja, como um aspecto da inovação semântica, característica do uso metafórico da linguagem, o que implica a inscrição dessa sob a forma de texto.

É, pois, na teoria da metáfora que encontramos a base da imaginação ricoeurina, atrelada não só ao trabalho do escritor, durante a criação literária, mas, sobretudo, à atitude do leitor como protagonista do exercício hermenêutico. Como vimos, toda obra literária constrói um referencial próprio, o da referência metafórica, para se relacionar

com a realidade. Ela se beneficia da capacidade da enunciação metafórica de produzir novos sentidos a partir de campos semânticos até então inconciliáveis para criar uma rede de interações que a tornam única. O real imaginário, inacessível à descrição direta, é alcançado pela metáfora, que, através da tensão entre dois termos numa enunciação metafórica, liberta uma força referencial. É essa força referencial que, segundo o filósofo: “deixa-ser a nossa pertença profunda ao mundo da vida, deixa-se-dizer a ligação ontológica do nosso ser aos outros seres e ao ser” (1989, p.220).

Tanto no poema quanto na narrativa, a inovação semântica vincula-se à imaginação produzida segundo regras, que tem sua raiz no esquematismo kantiano. Essa produção regrada exprime-se, por um lado, na nova pertinência semântica desvendada pelas metáforas vivas presentes no poema, resultante da emergência de uma semelhança inédita entre ideias heterogêneas, a partir duma mudança de distância no espaço lógico. Afinal, a semelhança nada mais é que a aproximação criada pelo poeta entre termos originalmente afastados. Por outro lado, tal produção regrada também se faz atuante na narrativa, quando da construção das intrigas, através da comunicação incessante entre a invenção de intrigas singulares e a constituição, por sedimentação, de uma tipologia narrativa, ou seja, de uma tradição narrativa. Ao produzir novas intrigas singulares, o escritor envolve-se na dialética entre a conformidade e o desvio em relação às normas inerentes à tradição narrativa, marcada pelo depósito de determinados gêneros, formas e tipos.

Como vimos na tríplice mimese ricoeuriana, a configuração pelo texto (mimese II) representa uma mediação entre a pré-compreensão do mundo da ação (mimese I) e a refiguração referencial da realidade cotidiana, guiada pela própria intriga (mimese III). Nesse sentido, a narrativa literária, enquanto imita e ordena o agir humano, contribui

para modificá-lo e reestruturá-lo, de acordo com a configuração imaginária da intriga. Assim, no ato de leitura, o mundo do texto intervém no nosso mundo da ação, esclarecendo-o e transformando-o. A imaginação, nesse processo, possui, além de uma função mimética, uma função projetiva, que corresponde ao próprio dinamismo da ação, pois é no plano imaginário que experimentamos nossas possibilidades.

Por isso, a nossa relação com o real nunca é direta, mas mediatizada por configurações e refigurações desse real, possíveis, sobretudo, por entre a interpretação da literatura. São elas que ordenam, configuram e dão forma, sentido e ordem à experiência humana. É o mundo da ação humana e a sua profunda dimensão temporal que a literatura imita criativamente e de que o leitor, também de forma criativa, se apropria. A tradição assume, pois, um papel fundamental em relação ao processo imaginativo na sua reformulação da realidade. Partindo sempre de regras e paradigmas já existentes, ele garante seu poder transformador. Portanto, na interpretação, como salienta Ricoeur, é evocada não só a imaginação segundo o esquematismo kantiano, presente na obra *Crítica da razão pura*, mas também a imaginação em ação no julgamento reflexivo, cuja teoria Kant expôs na *Crítica da faculdade do juízo*.

A tarefa da hermenêutica consiste, pois, em procurar, no próprio texto, poema ou narrativa, a dinâmica interna que preside à estruturação da obra, bem como o poder de a obra se projetar para fora de si mesma e engendrar um mundo que seria, verdadeiramente, a coisa do texto, ou seja, o mundo do texto. O mundo do texto é, segundo Ricoeur, um mundo imaginário, oriundo da criação da literatura. Desse modo, ele encontra-se livre dos limites da referência ostensiva, própria do “aqui e agora” do discurso falado, de maneira a revelar referências não situacionais, que se oferecerem como modos possíveis de ser, como manifestações do nosso ser-no-mundo. Pela

interpretação, captamos essas propostas de mundo abertas pelas referências não ostensivas do texto, de modo a alcançarmos a nossa pertença profunda ao mundo da vida, unindo-nos aos outros e a nós mesmos.

Essa capacidade de projeção de um mundo está diretamente ligada à capacidade imaginativa do leitor. Afinal, o mundo autônomo do texto, o ser como da sua referência, só pode ser atualizado pela mediação do leitor, atualização essa dependente da própria imaginação. Através dela, experimentamos o novo, ou seja, o referente inédito, ultrapassando o referente imediato. Nas palavras do filósofo:

É na imaginação que, em primeiro lugar, se forma em mim o ser novo. Eu digo, de fato, a imaginação e não a vontade. Porque o poder de se deixar apreender por novas possibilidades precede o poder de se decidir e de escolher. A imaginação é esta dimensão da subjetividade que responde ao texto como *poema*. Quando a distanciação da imaginação responde à distanciação que a coisa do texto cava no seio da realidade, uma poética da existência responde à poética do discurso. (...) Direi, por meu lado, na linha de uma hermenêutica a partir do texto e da coisa do texto, que é, em princípio, à minha imaginação que o texto fala, propondo-lhe os figurativos da minha libertação (1989, p.137-138).

A leitura literária pode ser vista, assim, como propulsora da imaginação. Considerando o leitor criança e a posição vigotskiana de que o acúmulo de novas e diversificadas experiências denota a aceleração do desenvolvimento da imaginação infantil rumo à emancipação, o exercício hermenêutico torna-se imprescindível nessa fase da vida. Lendo, o pequeno tem a oportunidade de alargar suas vivências, por entre a ativação da sua imaginação. Através da compreensão da obra, significados até então inéditos, porém que respondem, direta ou indiretamente, aos seus interesses, são por ele interpretados e, finalmente, apropriados e aplicados no meio em que se encontra inserido, garantindo-lhe ações libertárias.

Tais ações, na infância, têm início no ato de brincar. De acordo com Vigotski: “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e

o campo da percepção visual - ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” (1998-a, p.137). Essa condição aproxima-se do estudo de Howard Gardner (1997) sobre as artes e o desenvolvimento humano. Segundo ele, o ser humano é regido por três principais esquemas comportamentais inicialmente distintos - o fazer, o perceber e o sentir - que passam a interagir à medida que ocorre o desenvolvimento biológico e social. O fazer relaciona-se aos esquemas que o organismo é capaz de executar, o perceber refere-se aos aspectos do meio ambiente sensíveis ao organismo e o sentir está atrelado à experiência fenomenal.

Assim, após os três anos de idade, com seus três esquemas já integrados, o pequeno torna-se capaz de manejar meios simbólicos, de fazer, perceber e sentir expressões simbólicas, de forma que a consciência de seu esquema de sentido é enriquecida. Isso ocorre porque a criança, nessa fase, já ingressou no processo de desenvolvimento da linguagem, evoluindo do estado em que as ações, percepções e sentimentos são dirigidos apenas para objetos presentes para atingir o estado no qual os três sistemas também conseguem lidar com elementos potencialmente presentes, valendo-se, para tanto, do uso de símbolos. Logo, seu comportamento passa a ser cada vez mais permeado pelo desejo de expressar discriminações, sentimentos e crenças através de um meio simbólico, em especial, a palavra. A brincadeira na infância segue, então, uma progressão em direção ao raciocínio abstrato mediante o desenvolvimento da imaginação ligada à linguagem, evidenciada pelas primeiras tentativas da criança de contar histórias.

Segundo Gardner (1999), da imitação seletiva enquanto bebê, o pequeno mergulha na esfera simbólica, valendo-se de objetos ou de si mesmo para produzir encenações a partir da sua realidade circundante. Posteriormente, torna-se capaz de se

descontextualizar, passando a imitar um contexto diferente do qual se vê inserido. Mais à frente, consegue transformar um objeto em outro, aparentemente sem qualquer semelhança, chegando, inclusive, a manusear objetos puramente imaginários. Tais transformações também ocorrem na representação de agentes, quando a criança utiliza bonecos ou materiais variados na função de atores, culminando na simbolização coletiva, no momento em que um conjunto de objetos passa a representar papéis distintos, como membros de uma família, por exemplo. Se, antes e durante a aquisição da linguagem, a brincadeira desencadeia-se com o auxílio de objetos ou outros indivíduos provenientes do mundo real, diante do domínio da linguagem o brincar passa a ser captado pela palavra, ativando a imaginação.

O que está ausente na brincadeira que precede o domínio da linguagem é justamente, como frisa Gardner: “o aspecto central de uma história – a característica identificadora, algum tipo de problema ou conflito reconhecido e confrontado por um protagonista e finalmente levado a algum tipo de resolução (...) o que constitui o cerne da ficção, pelo menos no Ocidente” (1999, p.153). No ato de brincar guiado pela linguagem, as palavras ganham uma sequência lógica por meio da descoberta e da realização de estruturas narrativas. Dessa maneira, a brincadeira aparece como o desejo infantil de se comunicar por entre meios simbólicos, aproximando-se dos aspectos comunicativos, intencionais e subjetivos da leitura literária. Afinal, como conclui Gardner (1997), a literatura, como toda arte, pressupõe um ato comunicativo por meio de um objeto simbólico criado pelo autor e, de alguma forma, compreendido, reagido e absorvido pelo receptor.

A situação imaginária no brinquedo tem, assim, continuidade na experiência com histórias infantis, pois essas situações ficcionais, segundo Cademartori: “dão

prosseguimento à experiência não fortuita na vida da criança que é a simulação, primeira tentativa de emancipar-se das imposições do meio” (1991, p.73). A capacidade imaginativa do leitor mirim é ativada pelo contato com a linguagem metafórica literária, de onde extrai novas experiências, vivenciadas no plano imaginário e assimiladas no plano real. Nas palavras da autora:

O acompanhamento de ações imaginárias, relatadas mediante o simbolismo da linguagem, além do divertimento, permite uma reordenação afetiva e intelectual das vivências, respondendo às necessidades infantis. Isso não se restringe ao fato de a história provocar reações afetivas individuais, o espectro é mais amplo, a narrativa ficcional possibilita uma generalização das tendências afetivas através da simbolização: por exemplo, a criança vivencia uma determinada relação pai e filho, e essa é uma circunstância dela; na história, ela encontra a relação pai e filho representada com um caráter de exemplaridade, não moral, mas demonstrativa (1991, p.73).

Na leitura literária, como na brincadeira, o pequeno experimenta uma variedade de papéis, determina e soluciona problemas, compreende a estrutura e o funcionamento dos objetos que o rodeiam. Todavia, adverte Gardner, a literatura tende à integração e à organização da experiência de uma maneira mais abrangente que o brinquedo, pois é uma forma de brincar constantemente dirigida para um fim, a comunicação subjetiva. Nas palavras do autor: “nas artes é feita uma tentativa de comunicar aspectos subjetivos da vida, através da criação de um objeto capaz de capturar esses fatores subjetivos” (1997, p.57).

Se a brincadeira dilui-se diretamente na experiência cotidiana, o mesmo não ocorre na leitura literária, quando a comunicação dá-se na e pela distância, através da apropriação das referências não ostensivas liberadas pela linguagem metafórica. Nesse sentido, Gardner defende o ato de brincar como um antecedente necessário para a participação da criança no processo literário, pois “somente o usuário de símbolos pode

deixar o mundo de sua experiência direta e criar novos mundos em sua imaginação ou descobrir esses mundos, lendo os símbolos dos outros” (1997, p.106).

Como evidenciou Ricoeur, é a comunicação na e pela distância que desencadeia o exercício hermenêutico, livrando o texto das intenções primeiras do autor, bem como das referências culturais do seu contexto de produção, de modo a revelar o seu mundo autônomo, no qual o leitor pode imergir e ensaiar mundos possíveis por meio da sua capacidade imaginativa. Nesse processo interpretativo, o leitor vence o distanciamento cultural que inicialmente o separa do texto, aproximando-o, igualizando-o, atualizando-o e, finalmente, tornando próprio o que, em princípio, era estranho.

No caso da literatura infantil, há uma distância natural e imutável entre o autor adulto e o leitor criança que não contribui para a instauração do distanciamento necessário entre obra e leitor. O gênero infantil está vinculado à imagem que o escritor tem do público que o consome. Esse leitor especial, então, já se faz presente durante a criação da obra. Se o autor adulto não tiver conhecimento das peculiaridades da criança, de suas características nas diferentes fases de desenvolvimento, o mundo do texto nunca será revelado ao leitor, independente do distanciamento cultural ocorrido. A distância etária peculiar ao gênero infantil tem que ser superada pelo escritor durante a criação da obra.

Logo, cabe a ele quebrar a assimetria que o separa de seu destinatário, oferecendo-lhe textos adequados à sua forma específica de apreender o mundo. Isso implica renunciar ao normativo, ou seja, abandonar o ponto de vista adulto, valendo-se de um discurso dotado de rupturas e de estranhamentos, jamais de moralismos e de pedagogismos. Igualando-se ao leitor mirim, o autor tem condições de criar uma obra capaz de se libertar de suas intenções originais, bem como do sistema de valores sobre

o qual fora produzida, oferecendo-se ao leitor somente pelo mundo do texto que carrega. É essencial a qualquer obra literária transcender as suas próprias condições psicossociológicas de produção para consentir uma sequência ilimitada de leituras, também situadas em diferentes contextos socioculturais. Como evidencia a teoria ricoeuriana, o texto necessita descontextualizar-se, tanto do ponto de vista psicológico como sociológico, de maneira a se recontextualizar numa situação nova perante o ato de leitura.

Por isso, o escritor de livros destinados à infância precisa se valer de diferentes adaptações, buscando amenizar a distância que o separa do seu provável leitor, de modo a garantir a autonomia textual. Segundo Regina Zilberman (2003), adaptações quanto ao assunto, ao estilo, à forma e ao meio são primordiais. O conteúdo das histórias deve estar de acordo com a capacidade de compreensão do pequeno, tratando de temas relacionados aos anseios, gostos e desejos dessa fase. Para que tais tramas sejam realmente compreendidas, devem ser transmitidas através de uma linguagem compatível com o estágio de desenvolvimento da criança, adequando o vocabulário, a construção das frases, o desenrolar das ações, entre outros, à natureza infantil. A adaptação da forma também se faz indispensável para que o texto construído, seja em prosa ou em verso, esteja em harmonia com a percepção da criança. Tal condição deve se estender ao meio, ou seja, ao livro fisicamente, apresentando formato, diagramação, ilustração e demais recursos visuais atraentes ao olhar do leitor mirim.

Retomando Ricoeur, o texto, enquanto discurso como obra, define-se pelas diferentes autonomias que carrega: autonomia semântica, autonomia do texto com relação ao seu escritor e autonomia do texto com relação ao público. No que tange à

obra infantil, a autonomia do texto com relação ao seu público, já definido, está diretamente atrelada às demais autonomias (semântica e entre autor e obra), necessárias para a concretização do círculo hermenêutico. Não havendo superação entre a distância etária que separa autor e leitor, as autonomias ficam comprometidas. Em lugar de uma obra literária, temos um texto preso às intenções primeiras do autor, vinculado ao pedagogismo vigente ao contexto de produção, muito comum no gênero infantil, principalmente em sua origem.

Como relembra Ligia Cademartori (1991), a literatura infantil, por determinação pedagógica, apresentou um discurso monológico e, portanto, persuasivo. Não havia espaço para interrogações, para a troca de verdades e diversidades, tudo se homogeneizando numa só voz, a do narrador, vinculada, portanto, às intenções originais do autor. O discurso monológico, ao ser dissipado, liberta o texto dos propósitos de quem o escreveu, distanciando-o do contexto histórico originário, de modo a ser substituído pelo diálogo entre narrador e leitor, o que vem a permitir o entrecruzamento dessas duas vozes, acrescidas de muitas outras a que o texto pode dar espaço, o que, como enfatiza Cademartori:

não traz o caos, a dificuldade de compreensão, mas uma abertura para que muitas vozes se organizem - sufocando o discurso pedagógico persuasivo - e permitindo unidade na diversidade. Do entrecruzamento de vozes depende a dialética do reconhecimento na comunidade humana, pois na troca de palavras estão a resposta e o encontro do semelhante (1991, p.24-25).

Mas se a literatura em geral, por meio da ficção, propõe ao leitor novos conceitos sobre a sua natureza e o mundo que o cerca, incitando-lhe o questionamento e a reformulação do já estabelecido, a literatura infantil não pode fazer exatamente o mesmo. Seu destinatário carece de experiência, estando ainda na fase inicial de

formação de sua personalidade, estabelecendo os primeiros contatos com a realidade ao redor. Desse modo, as obras produzidas para a criança são, ao mesmo tempo, instrumento de formação conceitual e de emancipação da manipulação da sociedade. Como ressalta Cademartori: “a literatura surge como um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento” (1991, p.23).

Portanto, através da leitura literária, o pequeno ativa sua imaginação rumo ao acesso a mundos autônomos e inéditos, repletos de dificuldades e soluções relativas aos seus anseios, contribuindo para o alargamento de sua escassa experiência. Fonte de desautomatização, de desregularização, a obra literária desvela-se por meio da apropriação de sua linguagem metafórica, garantindo, ao mesmo tempo, o deleite e a descoberta do próprio ser. Ao apropriar-se do texto, o pequeno forma uma nova consciência de si e da realidade que o cerca, facilitando, ordenando e ampliando suas relações com o mundo real. Para tanto, não só a obra literária deve ser simétrica ao leitor mirim, permitindo-lhe mergulhar na leitura e completar o ciclo hermenêutico, como também as ações realizadas com o texto em sala de aula, pensando a escola como entidade responsável pela formação do leitor. Do contrário, o caráter literário da obra é banido, impedindo o leitor de dar as mãos à leitura, transformando-se.

1.3A leitura vai à escola

Os meninos nem sabiam, mas eram a vista de alguém. Um soltava pipa no azul sem fim. O outro andava de bicicleta no jardim. Um saía para a escola. O outro entrava no carro. Um voltava e ia pra rua. O outro ficava no quarto. Os dois tinham amigos, batiam bola. Os dois sonhavam sonhos, curtiam um som, imaginavam um mundo bom.

Ana Maria Machado

As personagens crianças de Ana Maria Machado podem pertencer a contextos sociais e econômicos bem distintos, porém partilham de ações comuns. Todos os dias vão à escola, um a pé, outro de carro. Todos os dias imergem em brincadeiras, um soltando pipa em plena rua, outro andando de bicicleta nos limites de sua casa. Apesar da distância que os separa; das dificuldades, maiores ou menores, que enfrentam; ambos estabelecem uma relação lúdica com o mundo que os rodeia, ambos sistematizam seu conhecimento empírico numa sala de aula. A atividade lúdica e o convívio escolar são práticas indispensáveis no desenvolvimento saudável de qualquer criança, embora nem todas tenham esse privilégio. Contudo, fogem do nosso alcance no presente trabalho as questões que impedem toda e qualquer criança de frequentar a escola. Cabe-nos destacar, em contrapartida, a importância de um ambiente escolar propício ao bem-estar e ao desenvolvimento da imaginação infantil no que tange, em especial, ao trabalho com a leitura literária nas séries iniciais.

Qualquer objetivo a ser alcançado em sala de aula pressupõe, entre outros esforços, planejamento, coordenação e determinação. Se queremos formar leitores nas séries iniciais, devemos criar um método que atenda de forma eficaz ao nosso objetivo. Afinal, um método implica uma organização de um caminho a ser percorrido para alcançarmos determinado intuito, constituindo-se numa ação ordenada, previamente

elaborada. Nas palavras de Vera Teixeira de Aguiar: “qualquer atividade humana, seja ela a mais simples, seja a mais complexa, precisa estar estruturada a partir de uma metodologia que oriente as etapas a serem vencidas, a fim de que sejam obtidos os resultados esperados” (2001, p.146).

Todavia, de nada adianta sustentarmos a importância de um método de ensino de leitura da literatura infantil, se o programa pedagógico escolar não estiver assentado no objetivo maior de ensinar o aluno a pensar, ativando a sua capacidade imaginativa. Como vimos, a escola, oportunizando à criança a reflexão detalhada sobre conteúdos, intensifica o desenvolvimento da sua imaginação. De acordo com Louis Raths (1977), o ato de pensar é um modo de aprender. Garantindo o exercício do pensamento e, conseqüentemente, da imaginação rumo ao aprendizado, a escola contribui para o amadurecimento do sujeito. No momento em que a criança passa a reconhecer e a diferenciar o amplo leque de informações que está ao seu alcance, fruto da possibilidade de pensar minuciosamente sobre tudo isso de forma imaginada, ela tende a assumir uma posição crítica perante a variedade de conhecimento. Para tanto, é mister recair sobre o professor o compromisso de oferecer ao aluno o máximo de experiências e de oportunidades para reflexão.

Nesse sentido, ensinar a pensar, estimulando a imaginação, conjetura uma proposta educativa de trabalho emancipatória, que pode encontrar, em especial na literatura, um subsídio expressivo. Recuperando os apontamentos de Ricoeur, o texto literário promove a interação entre obra e leitor, suscitando a reflexão sobre realidade e ficção, sobre o eu e sua projeção ficcional representada na obra lida. Ao cumprir o círculo hermenêutico, o leitor, através da ficção, conhece o outro e, por conseguinte, vem a se conhecer melhor. Logo, cada aluno vive uma experiência imaginária particular

diante da leitura de um mesmo livro, provocando em sala de aula uma troca salutar de novos conhecimentos e, por que não, de questionamentos sobre o próprio ser. Como registram Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar: “a riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos” (1988, p.15). Por isso, dela podemos extrair satisfação. Durante a leitura, somos mobilizados e deslocados para um universo em particular, distante da nossa realidade rotineira, porém interligado com nossas experiências. Nesse universo, graças à nossa capacidade imaginativa, somos impelidos a viver por determinado momento, aceitando suas regras, construindo seus trajetos e, com isso, transformando nossa própria visão da realidade concreta.

Portanto, o método que aqui almejamos incide, sobretudo, no compromisso do professor de oportunizar a leitura literária visando à satisfação do aluno-leitor, através da ativação da sua imaginação. Tal condição parte, necessariamente, do reconhecimento, pelo educador, da literatura infantil como objeto artístico, respeitando e aproveitando suas qualidades em sala de aula. A literatura, como toda arte, não deve ser inserida no currículo escolar como meio para o aluno atingir um conhecimento específico e sistematizado. Ao contrário, ela se basta por si mesma, oferecendo um panorama de possibilidades sem restrições das limitações impostas pela vida cotidiana, devendo a instituição aproveitá-la para estimular no aluno a reflexão imaginativa rumo à descoberta do autoconhecimento e do conhecimento de mundo, um exercício hermenêutico atrelado à liberdade e ao prazer, jamais ao dever e à obrigação. Por isso, a natureza múltiplos e transgressora da obra literária não pode ser reduzida a ações objetivas e pedagógicas. Respeitada em sala de aula, a literatura infantil, como defende

Regina Zilberman: “se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional” (2003, p.30).

Isso só se torna possível, entretanto, a partir da democratização da relação entre professor e aluno e, conseqüentemente, do conhecimento, por parte daquele, das especificidades desse. Um método de ensino de leitura literária guiado por tais premissas vem a se estruturar a partir dos interesses dos alunos, de forma a atendê-los e ampliá-los quando da contínua aplicação. Toda a atividade com a literatura, como enfatizam Aguiar e Bordini: “deve resultar num fazer transformador: numa leitura em que o aluno descobre sentidos e reelabora aquilo que ele é e o que pode ser” (1988, p.43). Ao docente cabe, desse modo, propiciar a leitura de obras literárias, selecionadas a partir das necessidades do escolar, como uma forma de atuação e transformação, conveniente ao processo educativo. Essa tarefa pressupõe, todavia, o gosto pela leitura e o constante envolvimento com ela. Tratando-se aqui especificamente da formação de leitores nas séries iniciais, compete ao educador, primeiramente, apreciar e conhecer o acervo literário para a infância e, finalmente, selecioná-lo, levando em conta a natureza peculiar do leitor mirim

Já alertava Marisa Lajolo para o equívoco do senso comum ao aproximar os termos hábito e gosto e insistir no compromisso da escola em promover o hábito da leitura. Segundo a autora, a leitura “espartilhada em hábito torna-se passível de rotina, de mecanização e automação, semelhante a certos rituais de higiene e alimentação” (2004, p.107). Formar leitores consiste em despertar o gosto pela leitura, jamais o simples hábito, uma vez que a obra literária permite àquele que lê momentos de prazer, de aventura, de descoberta, de encantamento.

Se buscamos formar leitores nas séries iniciais, o desafio de despertar o gosto pela leitura deve, portanto, partir do ludismo. O ato de brincar é a forma mais natural de a criança interagir com a realidade. Brincando, ela imita e recria o que observa na vida real, experimentando novos papéis e, desse modo, construindo situações sempre inéditas, fruto de seus desejos e necessidades. Tal experimentação, como já vimos, muito se aproxima do exercício hermenêutico, quando também deixamos por um momento nossa vida no plano real para vivermos um novo papel no plano da ficção.

A brincadeira, assim como a leitura literária, introduz a criança na esfera simbólica, permitida a partir do domínio da linguagem. Ambas são formas de comunicação por entre meios simbólicos que se dão na e pela linguagem. Como aponta Vera de Barros Oliveira (1992), o símbolo fornece à criança os meios de assimilar o real aos seus desejos e interesses, ou seja, proporciona-lhe condições de lidar com a realidade e de estruturá-la cognitivamente. Tal circunstância permite-lhe o alcance à realidade ainda não vivenciada. Dessa maneira, ela experimenta ser o que ainda não é ou o que nunca virá a ser, voltando, posteriormente, a si mesma, de forma a trilhar um caminho seguro entre realidade e fantasia. Nas palavras de Oliveira: “esse caminho pré-reversível simbolicamente é tanto formador da reversibilidade operatória formal, aspecto lógico da estruturação mental, como formador da identidade pessoal, sob o aspecto estrutural biológico, orgânico, histórico e pessoal” (1992, p.55).

A experiência simbólica garantida pela brincadeira, de autoria própria, prepara a criança para a apropriação dos símbolos revelados pela leitura literária, de autoria de outro. O texto literário também tem sua origem na ação lúdica, no jogo com as palavras construído pelo escritor, resultando em uma tensão que mobiliza o leitor. Trata-se justamente do que Ricoeur (2000), como registramos, denomina de tensão inerente ao

enunciado metafórico, decorrente da aproximação de sentidos até então distantes. Toda obra literária, através da linguagem metafórica, revela a estrutura do duplo sentido, característica do símbolo, estabelecendo com o mundo uma comunicação própria, da referência metafórica, ou seja, da ficção. Desse modo, a obra consegue redescrever a realidade, pois o efeito de aproximação entre diferença e semelhança que caracteriza a tensão na enunciação desencadeia uma nova visão de mundo. Como frisa o filósofo: “essa tensão assegura a própria transferência do sentido e confere à linguagem poética seu caráter de ‘mais-valia’ semântica, seu poder de abertura para novos aspectos, novas dimensões, novos horizontes da significação” (2000, p.381).

A leitura literária, nessa perspectiva, também se vale do ludismo, pois se torna uma interpretação criadora de sentido, que se deixa interpelar pelo símbolo para, a partir dele, criar um novo significado. Esse exercício só é possível a partir do jogo interpretativo pelo qual o leitor se envolve no que tange ao desvelamento do sentido escondido, do sentido revelado pela referência metafórica própria do texto. Afinal, a obra só alcança a sua autenticidade na imaginação do sujeito que a recria mediante a leitura. O leitor, portanto, ao cumprir o círculo hermenêutico ricoeuriano, apropria-se dos mundos possíveis desvelados pela obra, vencendo o jogo da simultaneidade do mostrar e esconder. Através desse jogo interpretativo, ele ultrapassa a estrutura da obra, o seu sentido literal, de modo a alcançar a sua referência, ou seja, o mundo que ela finalmente revela, experimentando-o como real. É a tensão desse jogo do duplo sentido que permite à obra transcender-se a si própria, evidenciando esse novo mundo ao leitor.

Após compreender e interpretar uma obra literária, apropriamo-nos justamente da referência por ela descoberta, até então oculta pelo jogo enigmático do duplo sentido

que a caracteriza. Descobrir essa referência consiste, pois, em encontrar o sentido manifesto do texto, capaz de evidenciar a sua verdade. Segundo Ricoeur, esse uso tensivo da linguagem manifesta-se em três níveis. Temos uma tensão no enunciado, entre tema principal e tema secundário. Temos também uma tensão entre duas interpretações, uma literal que a impertinência semântica desfaz e outra metafórica que faz sentido com o não-sentido. Temos, por fim, uma tensão na função relacional da ligação entre identidade e diferença no jogo da semelhança. Portanto, para evidenciar a concepção tensional da verdade metafórica é necessário entender a tensão presente no verbo ser que perpassa esses três níveis, ou seja, a tensão entre um “é” e um “não é”, reivindicando um “como se fosse”, de modo a distinguir os sentidos relacional e existencial da linguagem.

Uma interpretação por ignorância do “não é” implícito torna-se inadequada, porque cede à ingenuidade ontológica na verificação da verdade metafórica. Da mesma maneira, uma interpretação inversa, que ignora o “é”, também se apresenta insatisfatória, pois o reduz ao “como se fosse” do juízo reflexivo, sob a pressão crítica do “não é”. Desse modo, a legitimação do conceito de verdade metafórica, que preserva o jogo duplo do “é” e “não é”, só resultará da convergência dessas duas interpretações. Como admite o filósofo: “não há outro modo de fazer justiça à noção de verdade metafórica senão incluindo o aguilhão crítico do ‘não é’ (literalmente) na veemência ontológica do ‘é’ (metaforicamente)” (2000, p.388). Assim, como prossegue: “a constituição tensional do verbo ser recebe a sua marca gramatical no ‘ser como’ da metáfora desenvolvida em comparação, ao mesmo tempo em que é marcada a tensão entre o mesmo e o outro na cópula relacional” (2000, p.389). Afinal, toda obra literária

sustenta uma dupla referência. A verdade pretendida pela referência de segunda ordem é justamente a redescrição da realidade segundo as estruturas simbólicas da ficção.

Quando da narrativa literária propriamente dita, a redescrição da realidade é dada pela configuração da ação humana, reconfigurada mediante a leitura. Segundo Ricoeur (1994), é o poder de redescrição, próprio da referência metafórica, que possibilita a configuração da ação (mimese II). Desse modo, a reconfiguração da narrativa (III) também depende da referência metafórica, desencadeando-se na tensão, sobretudo, entre a representação perante um passado (iniciada em mimese I) e a liberdade das variações imaginativas exercidas pela ficção, entre a interrupção e um novo impulso para a ação. Assim, seja na leitura de um poema ou de uma narrativa literária, o jogo interpretativo dá-se na tensão entre o mundo ficcional do texto e o mundo efetivo do leitor, explicitada pela relação simultânea de enfrentamento e de ligação entre esses dois mundos. Nas palavras de Ricoeur:

Enquanto o leitor submete suas expectativas às que o texto desenvolve, ele próprio se irrealiza proporcionalmente à irrealidade do mundo fictício para o qual emigra: a leitura torna-se, então, um lugar ele mesmo irreal, onde a reflexão faz uma pausa. Em compensação, enquanto o leitor incorpora – consciente ou inconscientemente, pouco importa – os ensinamentos de suas leituras à sua visão do mundo, para aumentar a sua legibilidade prévia, a leitura é para ele algo diferente de um lugar onde ele se detém: ela é um meio que ele atravessa (1997, p.303-304).

Portanto, o cumprimento do círculo hermenêutico, pontuado pelo jogo tensional da linguagem metafórica, garante ao leitor, em última instância, a compreensão de si pelo distanciamento de si mesmo, formadora de uma identidade pessoal. De acordo com Ricoeur: “o objetivo semântico da enunciação metafórica está em intersecção, do modo mais decisivo, com o do discurso ontológico (...) no ponto em que a referência da enunciação metafórica põe em jogo o ser como ato e o ser como potência” (2000,

p.471). O ego, fechado em si mesmo, é substituído pelo si, oriundo do texto. Através da compreensão do outro, desvelada pela leitura literária, aumentamos a compreensão de nós mesmos. Nas palavras do filósofo: “dizer si não é dizer eu. O eu se põe ou é deposto. O si está implicado a título reflexivo nas operações cuja análise precede a volta para ele próprio” (1991, p.30).

A identidade biológica do mesmo distingue-se da identidade móvel do si. Conforme Ricoeur, a mesmidade, situada do lado do caráter, representa um polo de estabilidade e de constância; a ipseidade, como livre manutenção de si, um polo de inovação e de imprevisibilidade. É a obra literária que coloca em relação esses dois polos, nunca visíveis em estado puro, mas revelados pela leitura. Daí a necessidade da interpretação como mediação para o alcance da autocompreensão. A leitura constitui, pois, uma mudança de perspectiva de si mesmo mediante a compreensão pela apropriação do outro a partir do distanciamento. Essa nova visão possível do mundo equivale ao poder referencial apropriado na leitura. O leitor, alargado na sua capacidade de autoprojeção, recebe do texto um novo modo de ser. À medida que lê, ele atualiza, seja o poema ou a narrativa, para si próprio. Considerando essa leitura lúdica, uma vez que o leitor, para vencer o círculo hermenêutico, necessita participar do jogo da tensão metafórica, experimentando um mundo distinto do seu, ela não dispensa o seguimento de regras.

Toda prática humana, de acordo com Ricoeur (1991), pressupõe regras a serem seguidas, pois se configura a partir de uma relação particular de sentido, elucidada por meio de regras constitutivas. Como exemplifica o autor, no xadrez, o ato de movimentar um peão sobre o tabuleiro equivale a uma jogada que não existiria com essa significação e com esse efeito sem a regra que a constitui como fase da partida. A

regra, pois, tem como função revestir o gesto de significação, não só no jogo, mas nas demais práticas, como as profissões e as artes. Além dessa função, de introduzir na estrutura das práticas relações específicas de significação, a regra tem também a função de enfatizar o traço interativo comum à maioria das práticas, que sempre considera a conduta de outros agentes. O aprendizado das práticas baseia-se na tradição, que pode ser transgredida desde que antes seja assumida.

Nesse sentido, o jogo da representação, protagonizado pela criança ao brincar, bem como o jogo da leitura literária, no qual mergulha o leitor, seguem regras constitutivas, responsáveis por dotar tais práticas de significação e por interligá-las com a tradição, de modo a despertar em seus agentes o desejo pela transgressão. No jogo da representação, a criança pode criar situações imaginárias, porém atreladas às regras observadas na vida real, como também pode atribuir novos significados a objetos reais, ocasionando uma nova série de regras a serem seguidas. Durante a brincadeira, as regras transformam-se em aspirações. Cumpri-las, com efeito, torna-se uma fonte de prazer. Como esclarece Vigotski: “o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um ‘eu’ fictício, ao seu papel no jogo e suas regras” (1998-a, p.131). Tomada de prazer, ela aceita e segue livremente as regras do brincar, superando a si mesma a ponto de quase acreditar ser ou viver o que representa, sem, contudo, perder inteiramente o sentido da realidade.

A brincadeira da representação aparece, assim, submetida a um duplo princípio de determinação que a aproxima do exercício hermenêutico, no qual o leitor também experimenta ser o outro de si mesmo, conservando a consciência de que essa duplicação não é passível de erradicação. Em ambas as práticas, o simbolismo da linguagem é que permite o jogo simultâneo entre a realidade e a ficção, pois tanto na

brincadeira como na leitura a transgressão dá-se no confronto entre o que é dado e o que é a partir daí imaginado. Na leitura literária, pois, também temos acesso a possibilidades que a vida cotidiana nos limita. A obra é como um jogo, dotada de regras que o leitor executa com maior ou menor criatividade. Ela não é fechada, mas aberta ao confronto com o leitor, a partir de seu interesse por desvelá-la. Quanto maior a capacidade da obra de revelar sua referência metafórica, mais ela exigirá da imaginação do leitor para reconstruí-la, apropriando-se dela ao passo que transforma sua própria visão da realidade cotidiana. Mergulhar na leitura literária traduz-se em aceitar seu jogo ficcional, cumprindo suas regras num esforço imaginativo rumo à autocompreensão.

No confronto entre o mundo do texto e o seu próprio mundo, o leitor joga com a sua alteridade, de modo a inserir-se no texto e dele extrair um si mais amplo. Nessa perspectiva, o jogo da representação literária tem mais durabilidade e significação que o jogo da representação na brincadeira, uma vez que a alteridade do si não brota de si mesmo, mas do outro, próprio da referência metafórica desvelada pela obra. Quanto maior o enigma da referência duplicada, maior a tensão em busca da compreensão, da interpretação e, finalmente, da apropriação do texto pelo leitor, aumentando sua satisfação. Afinal, como instiga Ricoeur: “quanto mais o leitor se irrealiza na leitura, mais profunda e distante será a influência da obra sobre a realidade social. Não é a pintura menos figurativa que tem maior probabilidade de mudar a nossa visão de mundo?” (1997, p.304).

Diante dessas apontamentos, aproximando os atos de brincar e de ler, acreditamos estimular o interesse do pequeno pela obra literária, pois ela passa a ser vista por ele como um convite para a brincadeira, ou seja, como um convite para

ingressar no universo do jogo literário, onde a representação e a recriação ganham a vez. Se o brinquedo é uma forma de apropriação do mundo pela criança, o livro literário pode ser considerado o mais promissor dos brinquedos. Compreendendo, interpretando e se apropriando do universo recriado pela ficção, o leitor mirim ressignifica a cultura dominante, vivenciando novas experiências a ponto de entender e representar o mundo enquanto constrói ludicamente sua identidade pessoal. Nas palavras de D. W. Winnicott: “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu” (1975, p.80).

A criatividade faz-se indispensável não somente na produção de uma obra literária como também na concretização do exercício hermenêutico, através da ativação da imaginação, uma vez que a leitura ricoeuriana, como vimos, é sempre uma interpretação criadora de sentido. Desse modo, ao ler obras literárias infantis, a criança reconfigura um mundo ficcional, através do desenvolvimento de sua imaginação, o que ratifica a aproximação entre leitura e criação. Ler é também criar, uma ação baseada na integração do consciente, do sensível e do cultural. Portanto, um método hermenêutico, permeado pelo ludismo e simétrico à natureza infantil, surge como cenário propício para a concretização da leitura, acionando e desenvolvendo a imaginação do leitor criança, de modo a romper com a prática tradicional escolar. Como destacam Eliana Yunes e Glória Pondé:

A escola, ao afastar a criança do brinquedo para introduzi-la na seriedade do mundo (lições e deveres), despreza a linguagem do jogo e do prazer com que até então ela procurou figurar o mundo. E justamente aí se encontra o princípio da linguagem poética, nos jogos dos sons, dos sentidos, das imagens. Retomando-a, a escola pode reencontrar o caminho da invenção da criatividade que propicie a assunção do que procura, isto é, o aparecimento do aluno como sujeito do seu processo de formação, capaz de expressar, de

dominar a linguagem e, através dela, o conhecimento do mundo (1989, p.47-48).

Unindo livro e brinquedo, criamos, assim, o método de ensino de leitura literária infantil “Brincar de ler”, organizado em cinco etapas oriundas do círculo hermenêutico ricoeuriano⁴, de maneira a despertar o gosto pela leitura e, simultaneamente, formar leitores reflexivos nas séries iniciais. No que tange ao âmbito escolar, o presente método surge como um meio promissor de interação entre realidade e ficção, possível a partir de sua aplicação, através do cumprimento continuado das cinco etapas que o compõem: estímulo lúdico, leitura em roda e/ou silenciosa, reflexão sobre a leitura, atividade criativa, envolvendo a produção textual, e desfecho lúdico.

Como vimos, o círculo hermenêutico pregado pelo filósofo é composto por três momentos: a compreensão - que se inicia por uma abordagem subjetiva do texto, quando da elaboração de conjeturas, culminando numa abordagem objetiva do texto, quando da validação ou não de tais conjeturas por meio da explicação, ou seja, da análise estrutural, de maneira a atingir a interpretação -, a interpretação e a apropriação do texto pelo leitor. O momento inicial da compreensão, quando ela é pontuada pelas conjeturas, corresponde à primeira etapa do método, denominada estímulo lúdico.

Nessa etapa, tais conjeturas, ou seja, tais possibilidades de construção de significado, são realizadas a partir de um contexto fictício, próprio da obra a ser lida, porém apresentado fora dela, intensificando o distanciamento necessário entre obra e leitor para a instauração do processo hermenêutico. O aluno estabelece, então, uma

⁴ É válido ressaltar que em nenhum momento tivemos a pretensão de igualar o círculo hermenêutico ricoeuriano a um método de leitura. Estamos desde sempre cientes de que tal círculo não é um método, mas uma condição exercida mediante o ato de ler. O objetivo aqui é realizar uma apropriação dessa condição, recriando-a e esquematizando-a sob a forma de um método de leitura que, portanto, ultrapassa o cerco de reflexão do filósofo, colocando em ação o círculo hermenêutico para ser percorrido pelo leitor criança em âmbito escolar.

relação com o que Ricoeur entende como texto, ou seja, com o discurso fixado pela escrita que viabiliza a comunicação na e pela distância. Sendo o texto um todo único, ele abre uma pluralidade de leituras e de construções, requerendo um tipo de juízo de importância, uma vez que perceber o todo implica o reconhecimento de suas partes. Não há, contudo, o que evidencie de imediato o que é mais importante no texto, estando, pois, o juízo de importância na ordem da conjectura. A criança, a partir desse processo inicial de leitura, na qual constrói suas próprias conjecturas, prepara-se para a imersão na obra literária propriamente dita, quando o texto é recuperado, organizado e apresentado de acordo com uma estrutura própria.

Na infância, apropriamo-nos de diferentes imagens e representações provenientes de fontes variáveis, entre elas, do brinquedo. Se o brinquedo, como reflete Brougère: “traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados” (2001, p.40-41). Diante disso, durante o estímulo, sugerimos atividades lúdicas que procuram sensibilizar o aluno para a leitura, oferecendo-lhe diferentes contatos com o texto presente na obra a ser lida. Jogos interpretativos e criativos em grupo são, assim, realizados, de forma a promover descontração, interação e, finalmente, atração da atenção de todos para a leitura.

Tais tipos de atividade evidenciam a presença do ludismo desde a etapa inaugural do método. Como destaca Brougère (2001), a brincadeira apresenta-se como um meio de sair do mundo real para descobrir outros mundos, para se projetar numa realidade até então inexistente, aqui focada no espaço literário. Mergulhar ludicamente no ambiente ficcional a ser proposto pelo livro transpõe o pequeno para uma representação inédita do real, predispondo-o à leitura. Durante essa brincadeira,

determinados sentidos são por ele conjeturados, vindos ou não a serem validados na segunda etapa do método, quando da leitura propriamente dita da obra literária.

O processo de validação das conjeturas depende da explicação, ou seja, da análise das estruturas do texto. Como prega Ricoeur, a compreensão inicial, própria das conjeturas, também considerada compreensão ingênua ou de superfície, por intermédio da explicação, transforma-se numa compreensão crítica e profunda, assumindo-se como interpretação. Por isso, só através da explicação o leitor atinge a semântica profunda do texto, alcançando enfim uma compreensão em profundidade. O papel mediador desempenhado pela análise estrutural constitui, ao mesmo tempo, a justificação da abordagem objetiva e a retificação da abordagem subjetiva, afastando o leitor da identificação da compreensão com qualquer apreensão intuitiva da intenção subjacente ao texto.

A explicação, portanto, recebe atenção especial na segunda etapa do método, quando da leitura do livro, onde procuramos enfatizar a objetividade do texto, despertando a atenção do leitor para a estrutura própria da obra literária que tem em mãos. Segundo o filósofo, é a objetividade do texto, caracterizada, sobretudo, pela fixação da significação, pela dissociação da intenção mental do autor e pelo desenvolvimento de referências não ostensivas, que viabiliza o processo de explicação rumo à validação conjetural. Nas palavras do filósofo:

Um texto é um quase-indivíduo e a validação de uma interpretação que lhe é aplicada pode chamar-se, de modo perfeitamente legítimo, conhecimento científico do texto. É este o equilíbrio entre o gênio da conjetura e a ciência da validação, que constitui o equivalente moderno da dialética entre a compreensão e a explicação (1989, p.202-203).

Assim, em roda, em pequenos grupos ou individual e silenciosa, a leitura é realizada pelos alunos juntamente com o professor, numa relação de igualdade.

Quando o objetivo é a leitura silenciosa, cada criança tem a liberdade de escolher o local adequado, na sala, para executá-la. Nessa fase, a obra é, primeiramente, apresentada para o leitor por intermédio do professor. Esse incita aquele a manuseá-la e apreciá-la para, então, ingressar na leitura, quando terá a oportunidade de experimentar as conjeturas construídas durante o estímulo lúdico, validando-as ou não.

É importante ressaltar que as obras oferecidas obedecem a uma criteriosa seleção, sendo sempre adequadas ao leitor mirim, propícias ao desenvolvimento da sua imaginação. Nas palavras de Gomes, elucidando a teoria ricoeuriana:

O texto poético (e incluímos aqui todo o texto que privilegia a dimensão simbólica da linguagem) toca, sensibiliza, emociona, interpela, requerendo uma tomada de posição por parte do leitor. Perante personagens e ações, o leitor identifica-se ou não com as personagens, adere ou rejeita as suas opiniões e atitudes, julga, condena ou perdoa. Todo o texto ficcional implica uma dose de ilusão do leitor, a capacidade de se deixar transportar para um mundo construído (1999, p.42).

Desse modo, no momento de leitura da obra literária infantil, seja em roda ou individualmente, a criança passa a brincar no próprio livro, através do mergulho no universo narrativo e/ou poético por ele oferecido. De posse de uma obra adequada ao seu entendimento, ela coloca à prova as conjeturas realizadas durante o estímulo, a partir do contato lúdico com o tema da obra, enquanto descobre sua semântica profunda, na qual o tema já conhecido se apresenta de maneira peculiar, graças ao modo como foi organizado e estruturado. Tal relação propicia-lhe maior capacidade de compreensão, porque o contexto em que se encontra para iniciar sua imersão literária é familiar à sua natureza. De acordo com Aguiar e Bordini: “se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito” (1988, p.16). Por isso, damos, nessa etapa, tamanha importância ao entendimento das estruturas

textuais, da objetividade do texto, pela qual o leitor vem a explorar o universo fictício, anteriormente apresentado, apreendendo, numa narrativa, por exemplo, o seu enredo, a sua estrutura, onde as ações e as personagens são encadeadas.

Salientamos que a leitura em roda costuma ser a técnica mais praticada nessa fase, pois o efeito estético proporcionado pelo objeto artístico é auxiliado e intensificado pela oralização. Tratando-se de crianças e do objetivo maior de formar leitores reflexivos na infância, tal técnica torna-se pertinente, uma vez que a audição da obra, com ênfases, pausas, ritmos, indagações, envolve ludicamente o leitor mirim no plano suspenso da ficção, facilitando sua iniciação literária. O impulso narrativo cumpre, como ressalta Howard Gardner: “um papel importante na organização do mundo da criança, e os sistemas auditivo e vocalizador podem exigir uma certa quantidade de estimulação que, embora disponível em muitas fontes, parece ser especialmente satisfeita pela experiência literária” (1997, p.215).

O trajeto de retorno da explicação para a compreensão permite ao leitor atingir a compreensão em profundidade do texto, ou seja, a interpretação. A leitura enquanto explicação descobre um sentido atrelado à combinação dos elementos do texto, prolongando e reforçando a expectativa com relação à sua referência a um mundo. A leitura enquanto interpretação retoma essa expectativa, atualizando o texto. Como clarifica Ricoeur: “explicar é destacar a estrutura, quer dizer, as relações internas de dependência que constituem a estatística do texto, interpretar é tomar o caminho de pensamento aberto pelo texto, pôr-se em marcha para o oriente do texto” (1989, p.159). A obra literária, como vimos, requer uma leitura, não estando fechada em si mesma, mas aberta ao cruzamento com o mundo do leitor, ao encadeamento de um discurso

novo no discurso que sustenta. A interpretação é, pois, a conclusão concreta desse encadeamento.

Dessa forma, a partir da descoberta da semântica profunda do texto, revelada pela leitura enquanto análise estrutural, o leitor passa a conceber o sentido do texto como injunção, que solicita um novo modo de ver as coisas. É sobre essa injunção, sobre o mundo de que realmente fala o texto, que incidimos a terceira etapa do método, da reflexão sobre a leitura, de maneira a estimular a interpretação, almejando transformar esse momento numa espécie de “ponte” entre o mundo do texto e as referências a que ele se abre a partir do contato com o mundo do leitor. Afinal, no enredo ficcional, o sujeito que lê tem a oportunidade de encontrar um referente da vida cotidiana, porém organizado e apresentado, na maioria das vezes, de forma estranha a essa realidade. A literatura acarreta novas variações ao real, permitindo ao leitor diferentes formas de se ver e ser, jamais de modo impositivo ou estanque, mas possível.

Na etapa da reflexão sobre a leitura, professor e alunos comentam, pois, a obra lida, focando o universo fictício e sua relação direta ou não com o mundo real e as experiências individuais de cada um. O caráter descontraído dessa fase, na qual o escolar tem a liberdade de tecer ou não comentários a respeito, estende o momento lúdico da leitura para a reflexão propriamente dessa leitura. A criança, sem ser pressionada, sente-se confortável para expor suas ideias perante a obra lida. Nesse contexto, o respeito pelo aluno e por seus esforços de interpretação são ampliados pela reflexão em grupo. Como salienta Raths: “ouvir é uma atividade que toma tempo, mas é uma das maneiras de o professor chegar aos processos de pensamento” (1977, p.325).

Dando ao aluno a oportunidade para refletir e para ser ouvido, contribuimos para a ampliação dos seus processos interpretativos, uma vez que a socialização do pensamento acarreta novas possibilidades, estimulando o desenvolvimento da sua imaginação. Aproximando ludicamente o texto da realidade social e psicológica da criança, como meio socializador e, inclusive, afetivo, facilitamos seu alcance à compreensão profunda da obra, ou seja, à interpretação. Daí a importância do mediador como propulsor de uma comunicação entusiasta e afetiva entre o aluno e a obra literária. Conduzindo a leitura acolá da pura decodificação do código escrito, ele desperta o leitor para a exploração das referências não ostensivas da obra, para o cruzamento dessas referências com o seu próprio mundo.

Nesse sentido, a terceira etapa do método, ao enfatizar o momento da interpretação proposto pelo círculo hermenêutico, contribui para uma atuação inovadora e crítica do aluno perante o universo do texto. A hermenêutica e a filosofia reflexiva, como vimos na teoria ricoeuriana, são correlativas e recíprocas, pois o acabamento da inteligência do texto numa inteligência de si pressupõe uma atitude leitora reflexiva. Como frisa Ricoeur: “a reflexão não é nada sem a mediação dos signos e das obras, e a explicação não é nada se não se incorporar como intermediária no processo da compreensão de si” (1989, p.155-156).

Lembremos que as práticas de leitura variaram consideravelmente com o decorrer dos anos. De acordo com Max Butlen (informação verbal)⁵, até o século XIX, o mundo contava com poucos leitores, poucos livros, poucas bibliotecas. Quem detinha o poder da leitura eram os padres e os professores, profissionais responsáveis por

⁵ Informações fornecidas por Max Butlen no Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, em Porto Alegre, em junho de 2008.

ensinar a fatia favorecida, e conseqüentemente capacitada, do povo a ler, sem, contudo, perder o controle perante o dom que ofereciam aos seus discípulos. Orientavam-nos a ler apenas na companhia de seus mestres, pois tinham medo do poder a ser adquirido pela leitura, sempre sacralizada e valorizada.

Hoje, ao contrário, procuramos não limitar a leitura a uma única interpretação dada como correta. A leitura deixou de ser sacralizada para se instrumentar, não havendo apenas o interesse maior em ler por ler, mas também em ler para almejar algum fim, seja para se informar, para cozinhar, para rir, para trabalhar. Desse modo, as práticas intensivas de leitura foram substituídas por práticas extensivas. Temos muitos livros, muitos tipos de textos, dialogando com elementos provenientes de outras artes, da cultura de massa e das tecnologias da informação. Não nos surpreende, pois, que os leitores de hoje leiam de uma forma nova, interativa, dialógica, atraindo-se, principalmente, pelas frases curtas e valorizando a comunicação entre o texto e a imagem.

Diante desse cenário, no qual a prática de leitura extensiva predomina, o nosso desafio é formar um leitor reflexivo, capaz de também praticar a leitura intensiva, conciliando-a, quando necessário, com a prática extensiva, de maneira a articular os atos de ler, escrever e falar. Queremos um leitor interessado e apto a ler não somente textos funcionais, mas, sobretudo, textos literários. Almejamos um leitor disposto a praticar todas as modalidades de leitura, silenciosa, em voz alta, para si, para o outro, dono, acima de tudo, de uma prática reflexiva sobre o ato de ler.

Para tanto, o método destina suas duas últimas etapas à concretização do ato de leitura, ou seja, à passagem da interpretação para a apropriação do texto pelo leitor, cumprindo o círculo hermenêutico. Após a reflexão sobre a leitura, oferecemos ao aluno

uma atividade criativa, cuja temática relaciona-se, direta ou indiretamente, à obra lida. Sendo criativa, essa atividade, que geralmente envolve a produção textual individual, dá seguimento ao caráter transformador da arte literária, propondo, antes de tudo, o exercício imaginativo do sujeito.

A apropriação, vista por Ricoeur como o ponto de chegada do círculo hermenêutico, marca o caráter atual da interpretação, equivalendo à realização das possibilidades semânticas do texto. Esse caráter atualizante evidencia o vencimento sobre a distância cultural, tornando contemporâneo e semelhante o que até então era estranho, e, por conseguinte, a fusão da interpretação do texto com a interpretação de si mesmo. O texto atualizado encontra uma ambiência e uma audiência, retoma o seu movimento, interceptado e suspenso, de referência para um mundo, o mundo do leitor, transformando-se num acontecimento, similar ao próprio acontecimento da fala. Como afirma o filósofo:

O texto tinha apenas um sentido, quer dizer, relações internas, uma estrutura, agora tem uma significação, quer dizer, uma realização no discurso próprio do sujeito leitor; pelo seu sentido, o texto tinha somente uma dimensão semiológica, agora tem, pela sua significação, uma dimensão semântica (1989, p.156).

A interpretação compreendida como apropriação, segundo Ricoeur, não é eliminada pela interpretação objetiva, na linguagem. Ao contrário, ela é apenas remetida para o término do processo, como o ponto final do círculo hermenêutico. O que ocorre, então, é que a apropriação não é uma interpretação de puro livre arbítrio. Sua arbitrariedade está atrelada ao próprio texto, uma vez que a apropriação é a continuação da gestação de sentido que se realiza no texto. Contudo, mesmo oriundo de um processo inicialmente objetivo, o momento final do ato de leitura não possui

qualidade objetiva, uma vez que se dá por entre a interação do mundo do texto com o mundo do leitor.

Diante disso, necessitamos, de alguma forma, objetivá-lo para transformá-lo em uma etapa do método de leitura almejado. Como salientamos, nossa intenção é criar um método de leitura literária que se erija a partir da apropriação do círculo hermenêutico ricoeuriano, jamais conceber esse círculo como um método de leitura propriamente dito. A produção escrita foi o meio mais promissor encontrado, uma vez que, mesmo não tendo condições de revelar por completo a apropriação subjetiva do leitor perante a obra lida, pode, pelo menos, indicar, pelo seu caráter organizacional e sistemático, a aproximação ou não do aluno com a leitura. Retomando a tríplice mimese formulada por Ricoeur, no que tange à mediação entre o tempo e a arte de narrar, pensamos que, assim como o ato criativo do escritor (mimese II) está marcado pelo seu enraizamento num determinado contexto cultural (mimese I), abrindo-se, a partir daí, a novas interpretações (mimese III), o ato criativo do leitor também pode estar marcado pela ampliação de seu contexto cultural mediante a leitura feita, podendo receber novas interpretações, dele mesmo ou de outros.

Nessa perspectiva, a quarta etapa apresenta-se como um incentivo para o pequeno se dispor a criar, a partir das referências apropriadas da obra lida, ativando sua capacidade imaginativa. Por isso, essa fase, de algum modo, contribui para a efetuação do ato de leitura. Criando em cima daquilo que compreendeu e interpretou, a criança torna-se mais propícia a assimilar significados próprios do texto lido. É do mundo do texto que o leitor mirim vem a se apropriar, porém de maneira particular, ou seja, de acordo com a relação que estabelece com o seu próprio mundo. Atendendo a uma proposta de escrita lúdica e criativa ligada, de alguma forma, à temática da obra

lida, o aluno tem a oportunidade de retomar e organizar algo relativo a essa apropriação singular do texto, que, em última instância, corresponde a uma leitura de si mesmo.

Como enfatiza Gomes ao destacar a hermenêutica ricoeuriana:

[...] é verdade que a vida é vivida e as histórias são contadas. Permanece uma diferença intransponível, mas esta diferença é parcialmente abolida pelo nosso poder de adaptar a nós próprios os enredos que recebemos da nossa cultura e de experimentar os diferentes papéis assumidos pelas personagens preferidas das histórias que nos são mais queridas. É, no entanto, por meio das variações imaginativas do nosso próprio ego que tentamos obter uma compreensão narrativa para nós próprios, o único tipo que escapa à escolha aparente entre a pura mudança e a identidade absoluta. Entre as duas fica a identidade narrativa (1999, p.60).

Assim, a interpretação de uma obra literária completa-se na interpretação de si do sujeito que a lê, permitindo-lhe compreender-se melhor, compreender-se de outro modo ou mesmo começar a se compreender. Não restam dúvidas de que a compreensão de si passa pelo percurso da compreensão dos signos da cultura, nos quais o si se documenta e se forma. Com efeito, a compreensão do texto não é o seu próprio fim, ela mediatiza a relação consigo do leitor, uma vez que ele não consegue atingir, pela reflexão imediata, o sentido da sua própria vida. Se valorizamos aqui uma prática de leitura intensiva, que se propõe pela reflexão, em uma sociedade de consumo, que, ao contrário, guia-se pela velocidade e pela distração, a escrita vem justamente fortalecer esse tipo de leitura, surgindo como oportunidade para o leitor estender, organizar e transpor criativamente para o papel suas reflexões sobre o que leu, contribuindo para a concretização do círculo hermenêutico.

O trabalho criativo do pequeno leitor configura-se, pois, como uma tentativa de representação textual das referências apropriadas do texto literário de forma a expandir seu posicionamento perante o mundo e, em última instância, descobrir-se. Através de propostas lúdicas, objetivamos unir os atos de leitura e escrita, concebendo esse último

como meio propulsor para concretização do primeiro, como revelador dos processos internos de compreensão, interpretação e apropriação do texto literário. Escrever, assim como ler, torna-se, desse modo, uma brincadeira libertadora. Todavia, o processo criativo não se esgota em si mesmo. Segundo Aguiar e Bordini: “como a criação é sempre comunicação, exige que o produto criado venha a público” (1988, p.65). Tal fato se justifica, primeiramente, pela necessidade de compartilhar o trabalho produzido e obter reconhecimento por ele. Além disso, o criador busca fazer interagir sua produção com o meio circundante, respondendo aos estímulos desse mesmo meio que o levaram ao processo de criação.

Nesse sentido, a quinta e última etapa do presente método refere-se justamente à interação do ato de leitura representado pela atividade textual criativa. Como prosseguem as autoras: “criar é expandir a personalidade e as formas de comunicação da vida social” (1988, p.65). Desse modo, recriar-se e descobrir-se através da leitura mediante a produção textual pressupõe uma socialização, estabelecendo-se também como fonte comunicativa. Entretanto, no que tange ao público infantil, tal socialização deve ser concebida ludicamente, visando à interação saudável entre as crianças e à apreciação de suas próprias criações de maneira enriquecedora. Nas palavras de Brougère: “a interação lúdica associa às significações preexistentes e aos estímulos inscritos no brinquedo uma produção de sentido e de ação que emana da criança” (2001, p.68).

As crianças envolvem-se não somente com as suas próprias construções, mas também com as construções dos colegas, ao contemplá-las, experimentando diferentes afetos. De acordo com Gardner: “um afeto pode ter um efeito integrador e estruturador sobre a experiência da criança, influenciando tanto sua percepção quanto sua criação

de objetos” (1997, p.166). Os trabalhos produzidos e apresentados ludicamente pelos alunos carregam afetos diversos que se unificam numa única situação de socialização. Tal prática, além de desmistificar o caráter rígido e impositivo geralmente ligado a uma exposição oral, permite aumentar o poder de suas experiências estéticas.

Essa socialização afetiva vai de encontro com os estudos de Ricoeur sobre a ética, presentes, em especial, na obra *O si-mesmo como um outro*. Para o autor, a própria condição de estar no mundo pressupõe uma perspectiva ética, visando ao bem viver com e para o outro nas instituições justas. O momento reflexivo originário da perspectiva da vida boa é a própria estima de si, uma vez que, no plano ético, a interpretação de si torna-se estima de si. Isso acarreta o reconhecimento do si como um outro entre os outros. Tal reciprocidade ou mutualidade traduz a necessidade humana da amizade, pois estimamos o outro como um si-mesmo e vice-versa.

É no plano ético que essa afeição de si pelo outro se constitui, através do projeto de bem viver pela solicitude ao mesmo tempo exercida e recebida. Trocando suas criações com os colegas, de maneira a expor e receber afetos, a criança aumenta a própria estima de si, vinculada ao alargamento proporcionado pela leitura da obra literária e concretizada na atestação, em meio à socialização, da certeza de ser o autor de seu próprio discurso. Como reforça Ricoeur: “para ser amigo de si é preciso já ter entrado numa relação de amizade com o outro, como se a amizade por si mesmo fosse uma auto-afeição rigorosamente correlativa da afeição por e para com o outro amigo” (1989, p.385).

A literatura infantil, como brinquedo literário, pode, assim, oferecer um horizonte de criatividade e fantasia em sintonia com o universo do pequeno, retratando seus anseios, seus desejos e, em especial, seus impasses perante a realidade adulta.

Estabelecendo uma relação lúdica e, por conseguinte, simétrica e íntima entre obra literária e leitor mirim, como pressupõe o método hermenêutico aqui apresentado, o professor tem a chance de colaborar, de modo significativo, para o despertar do gosto pela leitura.

No entanto, uma tentativa de formar leitores em ambiente escolar não pode se resumir à criação de um método. O método criado deve ser devidamente colocado em prática, o que sugere um trabalho contínuo de leitura literária. É válido ressaltar que cada etapa do método, ao remeter a um dos momentos do exercício hermenêutico, não exclui os demais, pois todos estão envolvidos e encadeados intrinsecamente no ato de leitura. Servimo-nos das ênfases para incentivar e facilitar o ingresso da criança no universo literário, procurando garantir-lhe a concretização do ato de leitura. Sendo assim, além de nos valermos dos três momentos do círculo hermenêutico proposto por Paul Ricoeur para a criação das cinco etapas do método aqui apresentado, também deles usufruímos para a elaboração das três temáticas que acompanham a sua aplicação.

Como vimos, o exercício hermenêutico pressupõe a capacidade de decodificação do código linguístico. Portanto, o método merece ser colocado em prática a partir da 2ª série do Ensino Fundamental, acompanhando o aluno-leitor até a 4ª série, ou seja, até o final das séries iniciais, uma vez que buscamos formar leitores ainda na infância. Nada impede que o presente método seja ajustado para atender crianças não alfabetizadas ou adolescentes, jovens e adultos. Porém, não é a nossa intenção neste trabalho expandir as possibilidades práticas do método criado, mas, sim, evidenciar como ele pode funcionar quando aplicado continuamente em crianças já alfabetizadas, portanto, estudantes de 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental,

seguindo as temáticas que o acompanham, a serem explicitadas nos capítulos seguintes. Cada uma delas - “Quem sou eu?”, “Eu no mundo das linguagens”, “Eu sou as minhas leituras” – relaciona-se, respectivamente, aos momentos de compreensão, interpretação e apropriação do texto literário, segundo a hermenêutica ricoeuriana. Embora cada temática enfatize, em especial, uma das fases do círculo hermenêutico, em todas elas o leitor criança tem a chance, como elucidamos durante a descrição das cinco etapas do método, de concretizar a leitura, de modo a garantir presença na brincadeira literária, uma vez que os três momentos do círculo estão implicados no próprio ato de ler, sendo impossível dissociá-los. Permitimo-nos, enfim, ingressar nessa brincadeira, descobrindo os efeitos do método e suas temáticas.

2 LEITURA: VAMOS DAR AS MÃOS?

2.1 *Eu e o livro literário*

Falando a verdade, escola é uma chatice. Pelo menos a minha era uma chatice. Essa história de aprender tabuada, fazer prova, lição de casa... eu não gostava. Ficava feliz quando aparecia uma gripe. Existe coisa melhor? Eu juntava todos os brinquedos em cima da cama. Trazia revistinhas. Chocolates. Televisão no quarto. Era ótimo. Disse que a escola era muito chata, mas esqueci de uma coisa: as aulas de desenho. Essas eram legais.

Marcelo Coelho

Nas memórias escolares do escritor Marcelo Coelho, a sala de aula representava tudo menos brincadeira e diversão. Preferia ficar doente, preso em casa, a frequentar a escola. Só as aulas de desenho lhe proporcionavam momentos de satisfação. Prosseguindo a leitura do conto, descobrimos que o motivo maior da preferência por essa disciplina era a liberdade imaginativa. Nas aulas de desenho, os alunos utilizavam folhas sem linhas, nas quais podiam desenhar a partir dos estímulos lançados pela professora. As provas, lições e tabuadas, tarefas sempre impostas, eram substituídas por ilustrações, resultantes da imaginação de cada um.

Pensando nessa liberdade de fruição, o método “Brincar de ler” chega à escola com uma proposta semelhante às aulas de desenho de Marcelo, ou seja, com o intuito de proporcionar satisfação aos alunos em meio à leitura literária. Nossa intenção é oferecer a obra ao leitor num ambiente favorável ao estímulo da sua imaginação, de maneira a ingressar na brincadeira literária. Embora haja regras a serem seguidas, elas se dão de maneira lúdica, num clima de igualdade entre obra e leitor, entre professor e aluno, pois todos participam da mesma brincadeira.

Mas como tudo isso ocorreu? De que maneira o método aqui apresentado cruzou a porta de entrada da escola, instaurando a brincadeira literária em suas dependências? Voltemos ao início do ano letivo de 2002. Naquela época, a então coordenadora pedagógica das séries iniciais do Colégio Marista Champagnat, situado em Porto Alegre, entrou em contato com o Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da PUCRS, mais especificamente, com o Centro de Referência para o Desenvolvimento da Linguagem (CELIN). Esse Centro de Pesquisa já prestava atendimento à escola, por meio de atividades pedagógicas para o desenvolvimento da leitura e da linguagem *latu sensu*. Entretanto, a nova solicitação da Coordenadora estava voltada para a formação de leitores. Seu objetivo era realizar um trabalho focado no ensino da leitura da literatura infantil, destinado a alunos de série iniciais do Ensino Fundamental com dificuldades de leitura e escrita em sala de aula. No seu raciocínio, formando leitores, a escola também garantiria melhoras significativas no ato de ler e de escrever.

O convite, nesse sentido, não partiu do desejo maior de formar leitores, mas das vantagens da leitura no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual do ser humano. De qualquer maneira, era a chance de evidenciarmos a possibilidade de despertar o gosto pela leitura em sala de aula, apresentando a obra literária na sua essência, como arte, bastando-se por si mesma, jamais como instrumento para atingir determinado fim. O CELIN, na voz de sua coordenadora, Vera Wannmacher Pereira, procurou, então, o CLIC, representado pela coordenadora Vera Teixeira de Aguiar, para atender ao pedido da escola. Por que o CLIC? Esse grupo de pesquisa, também vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, desde sempre comprometido com pesquisas ligadas à leitura literária e ao ensino, já realizava, desde 1997, um trabalho de formação

de leitores com crianças moradoras da Vila Nossa Senhora de Fátima, no Centro de Extensão Universitária Vila Fátima, da PUCRS. Todavia, tal pesquisa aplicada não possuía nenhuma relação com o ambiente escolar, estando ligada diretamente à comunidade carente, concebendo-se, assim, como um trabalho extraescola, para o qual as crianças eram selecionadas e trazidas por um líder comunitário. Ao procurarmos atender às necessidades da instituição de ensino, direcionamos a experiência do CLIC ao público infantil de classe média, estudante da 2^o, 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental do Colégio Marista Champagnat, e, desse modo, nossa pesquisa configurou-se não como um trabalho extraescola, mas extraclasse.

A partir, então, de agosto de 2002, colocamos em prática o método “Brincar de ler”, por meio da realização de oficinas dentro do espaço físico do CELIN. Para aproximar ainda mais o tipo de trabalho do âmbito escolar e facilitar o acesso dos alunos, em agosto do ano seguinte, passamos a oferecer as oficinas nas dependências do próprio Colégio, primeiramente, em uma sala de Educação Infantil e, posteriormente, na Biblioteca Infantil, onde nos estabelecemos por definitivo. Nessa, o caráter lúdico do método foi reforçado, uma vez que o espaço conta com livros literários diversos, materiais de consumo para a prática de atividades, quadros, almofadas, mesas e cadeiras coloridas, além de palco para dramatizações, facilitando a brincadeira literária tão almejada.

As oficinas, desde a sua origem, são ministradas por duas professoras, integrantes do grupo de pesquisadores do CLIC e alunas do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS. Assim, procuramos dar atenção particular às necessidades de cada um, em especial, após a realização da atividade criativa. Em geral, todas as produções textuais criadas são corrigidas individualmente

pelo próprio aluno, através das indicações da educadora. Respeitando a criança e suas possíveis limitações, não riscamos os trabalhos dos alunos. Apenas os induzimos à percepção do erro, estimulando-os a encontrar novas soluções. E em meio a esses apontamentos, procuramos sempre valorizar suas produções, convencendo-os de seu potencial e, assim, aumentando sua autoestima, sua segurança, sua capacidade criadora e, finalmente, seu prazer pela escrita, de maneira a incitar a concretização do ato de leitura, pois a produção textual, no método em questão, funciona como incentivadora da apropriação dos sentidos do texto pelo aluno-leitor. Por isso, doze é o número máximo de alunos permitido por turma, facilitando nossa atenção individualizada. Como reforça Raths: “para podermos pensar, precisamos ter o atrevimento de pensar. Esse atrevimento põe confiança em nós mesmos e em nossas capacidades” (1977, p.327).

Os alunos, selecionados pelos seus respectivos professores e encaminhados pela Coordenadora Pedagógica das séries iniciais, frequentam a oficina no turno inverso ao de estudo na escola, uma vez por semana, durante todo o ano letivo. Cada encontro possui uma hora e meia de duração. Tais crianças, em geral com dificuldades de leitura e escrita, são convidadas a participar de uma atividade literária extraclasse, sem relacioná-la com aula de reforço ou ação semelhante. A seleção ocorre sempre durante o primeiro mês do ano letivo, março, de modo que o início da Oficina geralmente dá-se no mês de abril, sem custo algum para os participantes. Antes de realizarmos a primeira sessão, convidamos os pais para um encontro de apresentação, introduzindo o método, suas características e objetivos, e, em especial, atentando para a seriedade do trabalho. Nesse sentido, destacamos a importância da prática contínua do método para formar leitores de séries iniciais em sala de aula, de modo a justificar a

necessidade do comprometimento dos participantes, mesmo se tratando de uma atividade extracurricular.

Desse modo, preocupamo-nos não apenas com a criação de um método de ensino de leitura literária para formar leitores de séries iniciais em sala de aula, mas também com a forma como ele deve ser posto em prática para obter sucesso. Tais alunos mal começaram a exercer suas capacidades de ler e escrever, uma vez que foram recém aprendidas. Sendo assim, necessitamos não somente oferecer um contato constante com a obra literária, de maneira a estimular o alargamento de suas escassas vivências, mas, sobretudo, qualificar esse contato, permitindo-lhes completar o exercício hermenêutico ricoeuriano à medida que aprimoram sua competência leitora. Isso representa, na prática, a aplicação contínua do método durante as séries iniciais, reservando um ano letivo para enfatizar cada um dos momentos do círculo. Por conseguinte, como já salientamos, os alunos participantes, num cenário ideal, devem ingressar na Oficina na 2º série e nela permanecerem até o final da 4º série do Ensino Fundamental.

No ano de ingresso, quando os alunos se encontram na 2º série, realizamos as oficinas, levando em conta, em especial, a compreensão da obra pelo leitor. Nosso intuito é promover uma aproximação lúdica entre texto e criança, motivando-a a compreender o que lê. Independente dos contatos anteriores dos alunos com a literatura, concebemos esse primeiro estágio como o momento de iniciação do leitor mirim no exercício hermenêutico, quando partirá em busca do autoconhecimento e do conhecimento de mundo através do ingresso na brincadeira literária, ou seja, no universo lúdico e simbólico da literatura infantil. Afinal, a diversão condicionará às descobertas, abrindo caminho para respostas possíveis à questão primordial do ser

humano: quem sou eu?. Dentro dessa perspectiva, oferecemos o método “Brincar de ler” aos alunos da 2º série sob a temática intitulada “Quem sou eu?”, focada justamente na descoberta de si e do mundo, através da compreensão da leitura da literatura infantil. A ênfase na compreensão, como já salientamos, não exclui as demais, interpretação e apropriação, no ato de leitura.

Os participantes, no ano seguinte, ou seja, na 3º série do Ensino Fundamental, têm a oportunidade de ampliar suas descobertas. A brincadeira literária não é interrompida, pelo contrário, é enriquecida com novas e diferentes atrações. É chegada, então, a hora de conhecer a fundo os diversos brinquedos, relacionando-os sempre que necessário. Enfatizando a interpretação, sempre atrelada ao momento anterior da compreensão e ao momento posterior da apropriação, oferecemos aos participantes um amplo leque de combinações presentes na obra literária, estimulando-os a reflexões cada vez mais sólidas do mundo que os cerca. Ultrapassando a barreira da compreensão, o leitor tem a chance de interpretar o texto, de esmiuçar sua carga simbólica, estabelecendo novas relações entre si e a realidade ali representada. Nessa fase, pois, em cada oficina, a obra literária é combinada a outra expressão artística e/ou cultural, enriquecendo a capacidade imaginativa da criança e, assim, possibilitando-lhe voos mais longos, seguros e promissores por entre o universo simbólico literário. Por isso, a temática que rege o método nessa etapa denomina-se “Eu no mundo das linguagens”, alargando as vivências dos alunos no plano da ficção, através da relação constante entre a obra e as diferentes expressões artísticas e/ou culturais, próprias da realidade, nela presentes.

No último ano da Oficina, quando os participantes cursam a 4º série do Ensino Fundamental, focamos a concretização do ato de leitura, momento final do círculo

hermenêutico, após a compreensão e a interpretação do texto. Mais maduros, não somente pela experiência leitora adquirida nos dois anos anteriores de participação nas oficinas, mas também pela bagagem de vida acumulada no período, os alunos estão munidos de uma capacidade imaginativa mais rica, de um senso crítico mais apurado, de um conhecimento de mundo mais diversificado. Por conseguinte, possuem mais chances de concretizar o círculo hermenêutico ricoeuriano, uma vez que dispõem de maior habilidade e sensibilidade para vencer a distância que inicialmente os separa da obra lida, tornando-a, enfim, sua. Daí por que intitulamos a temática que acompanha essa terceira e última fase de aplicação do método de “Eu sou as minhas leituras”. Os participantes, nesse momento, já têm condições de identificar os elementos constituintes do texto literário, reconhecendo a obra como resultado de um processo organizacional, fruto de uma ação criadora. Desse modo, realizam naturalmente suas próprias escolhas, a partir de uma atitude leitora reflexiva, tornando-se, assim, mais sábios e, conseqüentemente, mais humanos à medida que vencem questões relativas à sua existência.

Mas, afinal, de que maneira colocamos em prática as oficinas? Primeiramente, dividimos cada uma das três temáticas que as acompanham em unidades temáticas que se relacionam entre si. Cada unidade, nesse sentido, corresponde a uma sessão de aplicação do método, ou seja, a uma oficina. Vejamos a temática inicial “Quem sou eu?”, reservando o terceiro e o quarto capítulos para as outras duas, respectivamente. Focada na compreensão do texto pelo leitor, tal temática é, assim, desmembrada em unidades contínuas e progressivas angariadas na busca pelo autoconhecimento e pelo conhecimento da realidade. Nessa etapa de iniciação da criança no exercício hermenêutico literário, a progressividade torna-se fundamental, pois leitor e obra estão

recém se conhecendo, trocando os primeiros contatos rumo à instauração de uma relação lúdica e prazerosa entre eles. Além disso, o leitor mirim, como já salientamos, encontra-se ainda em desenvolvimento, carente de vivências e do domínio total de suas funções psicológicas superiores, retomando o conceito de Vigotski. Ele, em geral, ainda não se apoderou de sua capacidade de abstração, obedecendo a um raciocínio predominantemente concreto e, por conseguinte, linear. De maneira a favorecer o ambiente de iniciação ao universo literário, as unidades temáticas partem de questões inerentes à escassa experiência do pequeno para atingir, progressivamente, o meio exterior, suscitando questões de ordem social.

As sessões de aplicação do método são, nesse sentido, divididas nas seguintes unidades temáticas que abrangem a temática “Quem sou eu?”: identidade, segredos, desejos, gostos, problemas, medos, família, amigos, escola e sociedade. As unidades seguem, pois, a ordem “de dentro para fora”, uma vez que, em contato com questões mais familiares à sua natureza, a criança tem mais chances de compreender os sentidos possíveis oferecidos pela obra lida. Em contrapartida, ela acaba se conhecendo melhor, aumentando sua capacidade imaginativa para decifrar e enfrentar a realidade em que vive.

Infelizmente, não temos condições de expor no presente trabalho todas as brincadeiras literárias realizadas desde 2002, ainda no espaço físico do CELIN, e 2003, já dentro das dependências do Colégio Marista Champagnat, dada a sua extensão. No entanto, buscamos aqui não apenas apresentar e descrever o método “Brincar de ler”, mas também analisar e divulgar sua aplicação, de modo a produzir um conhecimento novo sobre a leitura da literatura infantil na escola. Para exemplificar o método “Brincar de ler” em todas as suas partes, analisando e divulgando sua aplicação, optamos por

reunir as três temáticas que o envolvem em apenas um ano letivo. Sabemos dos prejuízos dessa aplicação, uma vez que diminuimos o tempo e, conseqüentemente, as oportunidades de qualificação de cada um dos momentos do círculo hermenêutico. Porém, foi a forma que encontramos para garantir a presença da maioria dos participantes em todas as três fases, possibilitando-nos uma verificação completa do percurso de cada um rumo à inicialização como leitor literário.

Geralmente os alunos frequentam a oficina em todos os anos em que são convidados a participar. Todavia, fatores como saída da escola, troca de turno de estudo, prática de outra atividade extracurricular no mesmo horário da oficina, dificuldade de acesso à escola no horário da oficina, entre outros, impedem a presença constante das mesmas crianças nos três anos de realização contínua do método. Além disso, a pesquisa limita-se ao tempo de duração do curso de Doutorado em Letras na PUCRS, que compreende quatro anos. Ocupando três deles para a aplicação do método, restar-nos-ia apenas um para elaboração da tese, comprometendo a finalização do trabalho dentro do prazo estipulado. Como a intenção desde o início desta pesquisa fora aplicar as três temáticas com alunos comuns, de modo a evidenciar sua aproximação com a leitura, preferimos seguir um caminho mais curto, mesmo não sendo o ideal planejado, assegurando, assim, conclusões pertinentes e viáveis da pesquisa como um todo. Nesse sentido, procuramos motivar professores, bibliotecários e mediadores a também brincarem de ler continuamente em sala de aula, oferecendo aos alunos a oportunidade de se formarem leitores literários.

Assim, detemo-nos, no presente trabalho, nas oficinas regidas pelo método “Brincar de ler”, mediante as temáticas “Quem sou eu?”, “Eu no mundo das linguagens” e “Eu sou as minhas leituras”, realizadas durante o ano letivo de 2007, tendo como

participantes alunos da 2º, da 3º e da 4º séries do Ensino Fundamental do Colégio Marista Champagnat. Nenhum deles havia participado, anteriormente, da Oficina, evitando, desse modo, qualquer desvio nas análises. Essas se tornaram viáveis a partir dos seguintes instrumentos aplicados: atividade inicial e atividade final, visando à concretização do ato de leitura ricoeuriano (produções textuais livres a partir do título “Eu sou assim...”, realizadas, respectivamente, na primeira e última sessões da Oficina); registros diários, contendo informações relevantes de cada sessão, como número de participantes, tema trabalhado, objetivos, atividades desenvolvidas, recursos, reação das crianças e impressão pessoal das professoras; produções textuais de cada aluno, em sua maioria, individuais, oriundas da etapa da atividade criativa, quando do registro escrito da apropriação da leitura. A descrição na íntegra de todas as oficinas realizadas, recorrendo às cinco etapas do método, bem como amostras dos registros diários e das produções textuais dos alunos, além das atividades inicial e final, encontram-se em anexo.

Iniciamos, portanto, os participantes da oficina no universo literário a partir da motivação pelo questionamento de conhecimentos relativos a si mesmos. Conforme Ricoeur (1991), à medida que narramos nossa própria vida, tarefa que denota a descoberta de que a nossa história faz parte da história dos outros, tomamos consciência da nossa própria identidade. Tratando-se de crianças, a escassa experiência de vida exige um desafio maior na busca pela identidade que mal começou a se formar. A literatura surge, pois, como via de acesso promissora a essa busca, através da experimentação no plano imaginário de situações possíveis ainda não vivenciadas no plano real.

Afinal, a identidade pessoal, como pontua o filósofo, implica a manifestação da mesmidade e da ipseidade. Como vimos, a mesmidade refere-se à permanência da nossa personalidade no tempo. A ipseidade, por sua vez, alerta para a inexistência de um núcleo imutável da nossa personalidade. É justamente na literatura que encontramos a função mediadora fundamental entre esses dois polos da nossa identidade, uma vez que na experiência cotidiana eles tendem a se recobrir e a se confundir. As variações imaginativas proporcionadas pela leitura literária estão vinculadas à ipseidade em sua relação dialética com a mesmidade, tornando manifesta uma compreensão de si mediante o distanciamento de si mesmo, de modo a fazer variar a interação de uma com a outra. Sendo imenso o espaço de variações aberto pela ficção às relações entre as duas modalidades de identidade, a leitura literária torna-se o caminho ideal para o leitor construir a sua identidade pessoal.

Diante disso, o primeiro encontro de realização da oficina sob o tema “Quem sou eu?” foi guiado pela unidade temática da identidade, despertada pelo questionamento sobre os nossos próprios nomes, elemento primeiro da nossa individualização. Durante a etapa do estímulo lúdico, realizamos uma conversa descontraída com os alunos, onde cada um, inclusive nós, professoras, pôde se apresentar. Perguntamos sobre a origem e a história de seus nomes, motivando-os a já exercitarem o ato narrativo. Muitos sabiam o motivo pelo qual seus pais o batizaram com determinado nome, mas poucos conheciam a origem do vocábulo.

Na segunda etapa do método, da leitura da obra literária, convidamos os alunos a refletirem sobre os seus próprios nomes e, por conseguinte, sobre as suas identidades por meio da leitura do clássico infantil *João bobo*, recontado por Ana Maria Machado. Durante a leitura, as crianças descobriram que muitos moradores da aldeia

poderiam ter o nome de João, mas somente um era João Bobo, um menino “bom, prestativo, amigos das pessoas, carinhoso com os bichos, só não era inteligente. E todo mundo zombava dele por causa disso” (2004, p.4). Seu apelido, unido ao nome, tornou-se um identificador de sua personalidade, reforçado por suas ações. Apesar das inúmeras tentativas da mãe de ensiná-lo a realizar as tarefas solicitadas de forma correta, João Bobo não acertava, caindo ainda mais na zombaria da vizinhança.

A transformação da personagem ocorre quando uma menina rica, que vivia perto da aldeia e que há muito não sorria, caiu na risada diante das ações bobas de João. Como o pai dela prometera sua mão ao homem que a devolvesse o sorriso, João casou-se com a menina, tornando-se rico e poderoso, apesar de ainda bobo. Os leitores, pois, compreenderam que a personalidade do menino não havia mudado, embora sua condição social e econômica tivesse se modificado para melhor. Isso por que escutaram o povo gritar “Ei, ei, ei, João Bobo é o nosso rei”. Ninguém da aldeia procurou omitir o adjetivo que desde sempre acompanhava o nome do protagonista, identificando sua personalidade.

Após a etapa da reflexão sobre a leitura, quando indagaram sobre a identidade da personagem, relacionada ao apelido que acompanhava seu nome, estabelecendo ligações com as suas próprias identidades, ingressaram no momento da atividade criativa, quarta etapa prevista pelo método. Nesse encontro inaugural, a atividade criativa correspondeu à aplicação da atividade inicial, quando, a partir do título “Eu sou assim...”, cada um escreveu sobre si mesmo. Tratando-se de um instrumento de análise que extrapola os objetivos da unidade temática em si, não o levamos à socialização, como pretende o método em sua quinta e última etapa. Nesse momento, optamos, pois, por uma brincadeira com os próprios nomes, ligada, de certa forma, à leitura e ao

estímulo lúdico. Em uma folha de papel, cada criança escreveu três vezes o seu nome. Ao lado de cada um, escreveu uma característica sua, formando, assim, três pares. A partir da combinação dessas características com o próprio nome, criou um novo nome para si. Em seguida, divulgou-o para os colegas adivinharem quais características estavam presentes no novo nome.

No segundo encontro da oficina, os alunos foram envolvidos pela unidade temática do segredo. Logo que chegaram à Biblioteca Infantil, depararam-se com um armário confeccionado em papelão. Desafiamos a turma a imaginar o que poderia haver dentro daquele armário. Cada um transformou seu palpite em ilustração, colando-a no lado externo do armário. Em seguida, conheceram a obra que iriam ler, *Mistério preso no armário*, de Sonia Junqueira, identificando o objeto do título com a atividade lúdica realizada. Quando mergulharam na leitura, encontraram-se na casa do tio do protagonista, um menino muito curioso. Na verdade não sabiam de início se era mesmo um menino, pois ele não se revelava enquanto estabelecia um diálogo com os leitores. À medida que as crianças viravam as páginas, a curiosidade do protagonista em torno do mistério que o tio guardava dentro de um armário aumentava. Os leitores logo compreenderam que sua curiosidade fora despertada pelo fato do tio manter o armário trancado a chave. De tudo imaginou haver ali dentro, desde doces a animais e monstros. Os leitores concordaram com todas as possibilidades lançadas, com exceção de uma “arte cabeluda, daquelas que dão castigo” (1992, p.16). Talvez convencidos pela própria voz criança, que logo emendou “mas o meu tio é gente grande” (1992, p.16), fizeram questão de descartar pelo menos esse mistério. Também deram alguns palpites, com base nas ilustrações que haviam feito no estímulo, aumentando o leque de interrogações do menino.

Para alegria de todos, quase no final do livro, o tio do menino entrou em cena e abriu o móvel. Os leitores, juntamente com o narrador, conseguiram, finalmente, descobrir o famoso mistério. A decepção foi tamanha. No lugar de bichos e monstros havia apenas um monte de badulaques. O único satisfeito foi o narrador, pois entre “moedas, canetas velhas, livros, vidros, canivete, cartas e lápis de cor” (1992, p.23) e tantas outras miudezas, “encostadinho num canto, com uma cara sorridente” (1992, p.24), havia também o seu retrato. Só então os leitores descobriram a quem pertencia aquela voz curiosa. A imagem da fotografia dentro do armário não deixava dúvidas: era um menino. E esse passou a ser para eles o maior mistério preso no armário presente na obra de Sonia Junqueira.

Voltaram, então, a atenção novamente para o armário em papelão conhecido durante o estímulo lúdico, dispostos a realizarem a atividade criativa. Cada um recebeu uma folha em formato de cadeado onde escreveu um segredo que gostaria de ter sempre escondido, guardado a sete chaves para nunca ser revelado. Em seguida, depositaram o papel dobrado e lacrado no armário de papelão. Na última etapa do método, do desfecho lúdico, respeitamos a privacidade de cada um, não socializando seus escritos, uma vez que eram sigilosos. No lugar, decoraram o armário com o auxílio de materiais diversos. Combinamos que ao final da oficina, cada um retiraria do armário o seu cadeado, levando-o para casa, onde poderiam prendê-lo no local que julgassem mais seguro.

O desejo foi o tema que permeou a oficina posterior. Seguindo suas aspirações, durante o estímulo lúdico, brincaram com massinha de modelar, confeccionando aquilo em que gostariam de se transformar. Iniciaram a leitura da obra *Um sapo que virou príncipe: continuação*, de Jon Scieszka, um tanto quanto desconfiados, levados pela

sensação de que a história começava pelo seu final, pois assim dizia na primeira página: “a princesa beijou o sapo. Ele se transformou num príncipe. E os dois viveram felizes para sempre...” (1998, p.5). Os leitores perceberam que aquele sapo também teve um dia o desejo de se transformar em outra coisa, embora a concretização desse desejo não tenha lhe assegurado a felicidade, pois eles não eram mais felizes para sempre, ao contrário, “estavam levando uma vidinha bem miserável” (1998, p.6).

Em meio às desavenças do casal, as crianças reconheceram a atitude do príncipe. Inconformado com a infelicidade que se instaurara entre os dois, decidiu se transformar novamente em sapo, solucionando o problema pela raiz. Saiu, então, à procura de uma bruxa que pudesse lhe devolver ao brejo. No entanto, como testemunharam os leitores, as bruxas estavam longe de cultivar boas intenções. A primeira, habitante do reino da Bela Adormecida, viu no pedido do príncipe a chance de manter a Bela dormindo por cem anos. A segunda só pensava em envenenar o príncipe com a mesma maçã que envenenou a Branca de Neve, impedindo-lhe de salvá-la. A terceira, muito gulosa, quis comê-lo no almoço para, no jantar, alimentar-se de João e Maria. O príncipe sapo só escapou de todas essas bruxas, porque se lembrava dos contos de fadas nos quais elas atuavam, percebendo, de antemão, seus maléficos objetivos.

Ao final da fuga, chocou-se com a fada-madrinha da Cinderela. Ela estava com pressa para levar a menina ao baile, mas mesmo assim tentou satisfazer o desejo do príncipe. Contudo, ao invés de transformá-lo em sapo novamente, acabou tornando-o numa linda carruagem, para sua total frustração. Foi aí que os leitores se anteciparam à história para acalmar o príncipe. Cansados de tanto ouvir a trama da Cinderela, lembraram-no de que o feitiço da fada-madrinha só deveria durar até a meia-noite. Dito

e feito, após esse horário, o príncipe sapo deixou de ser carruagem, correndo de volta para os braços de sua amada princesa, “aquela que tinha acreditado nele quando ninguém mais no mundo acreditava” (1998, p.31). Para surpresa dos leitores, quando o príncipe beijou a princesa “os dois se transformaram em sapos. E saíram pulando, felizes para sempre” (1998, p.32).

Com suas modelagens nas mãos, as crianças repensaram sobre seus desejos de transformação, questionando suas possíveis consequências, positivas ou não, tendo como base comparativa a história do sapo que virou príncipe e voltou a ser sapo para garantir sua felicidade. Partiram para a realização da atividade criativa, produzindo um texto a partir do título “Se eu tivesse me transformado em...”, completando-o com o desejo de transformação evidenciado pela modelagem criada, alterado ou não após a leitura. No desfecho lúdico, valeram-se do palco para dramatizações, simulando um show de transformações. Cada criança apresentou seu texto livremente, encenando-o, lendo-o, contando-o, utilizando recursos variados, como fantasias, fantoches, etc.

Os gostos substituíram os desejos na oficina que se seguiu. Inicialmente, distraíram-se brincando com a planta baixa de uma casa, preenchendo-a de acordo com os seus próprios gostos, de maneira a torná-la sua. Em seguida, mergulharam na leitura de *A casa rosa*, de Silvana Pinheiro Taets. Situada na larga rua da Amizade, a casa rosa, como descreve a narradora: “é sem número porque é única. É rosa, porque muita gente gosta. Muitos moradores passaram por ela” (2004, p.5). Alguns meninos reclamaram, não concordando com a afirmação de que rosa é cor que muita gente gosta, afinal eles não gostavam. Mas aos poucos foram se acalmando, observando os detalhes das ilustrações, admirando tudo que a casa oferecia. Souberam que foi um

relojoeiro o primeiro morador daquela casa. Ao morrer, “a casa esvaziou-se, mas alguns relógios esquecidos ficaram” (2004, p.7).

Chamou a atenção um telescópio na varanda, herança de um cientista que ali viveu depois, mas, movido por uma curiosidade interminável, “saciou-se dali e foi descobrir outro lugar” (2004, p.9). O cientista deixou a casa para um poeta, que cobriu as paredes de versos, mas acabou se apaixonando por uma moça e fugiu com ela em busca da felicidade, “a casa esvaziou-se, mas alguns livros e palavras esquecidas ficaram” (2004, p.11). Observaram novamente as ilustrações, compreendendo o valor daquela casa, mesmo vazia. Ninguém por ora a habitava, porém um pouco da vida, dos gostos de cada morador, ali ficara, mantendo-a viva, mantendo-a rosa. Lembraram, então, de suas plantas baixas, das preferências ali ilustradas, escolhendo o que levariam para a casa rosa, caso nela fossem um dia morar. Com base em suas plantas baixas e na leitura feita, criaram um texto descritivo da sua casa ideal, como ela realmente seria se todos os seus gostos pudesse abarcar. Após, quando da etapa do desfecho lúdico, confeccionaram um painel para as casas, organizando-as sob uma mesma rua, para a qual deram o nome de rua da Amizade, como na obra lida. Os textos criados foram lidos pelo vizinho, obedecendo à disposição das casas no painel.

Deixando os gostos um pouco de lado, foram, no encontro seguinte, provocados a encarar alguns problemas. Num jogo de associação, apresentado no estímulo lúdico, identificaram as dificuldades enfrentadas pelo super-herói Homem-Aranha. A brincadeira não representou desafio, pois todos se sentiam muito íntimos da personagem, conhecendo sua vida, sua dupla-personalidade, suas preferências, suas aventuras, seus problemas. Porém, enganaram-se ao pensar que a leitura seria relacionada também ao Homem-Aranha. Os problemas a serem conhecidos pertenciam

a outro herói, muito mais antigo. Ingressaram, assim, na leitura de um episódio da mitologia grega, denominado “À mais bela”, na obra *A Grécia: mitos e lendas*, de Alain Quesnel. Na Grécia Antiga, mais especificamente, no palácio de Tíndaro, soberano de Esparta, conheceram a mais bela mulher do mundo, Helena, que, naquela oportunidade, escolhia Menelau, entre tantos outros homens, para se casar. Porém, mal os leitores souberam do juramento desses pretendentes, que prometeram defender em qualquer circunstância o marido escolhido por Helena, foram conduzidos para outro cenário grego, um fabuloso banquete comandado por Zeus, o deus todo poderoso. Lá, presenciaram a disputa vaidosa de três deusas pelo pomo de ouro endereçado à mais bela, intriga gerada por Éris, deusa da discórdia, ao não ser convidada para a festa das divindades.

O problema estava então instaurado, mas caberia a um mortal, o mais bonito deles, a responsabilidade pela solução. Os leitores, assim, conheceram Páris, o filho dos reis de Tróia, julgado como morto pela maldição que suscitara ao nascer. Páris resolveu o problema do pomo de ouro, entregando-o à deusa do amor, Afrodite. Em troca, recebeu a promessa do amor de Helena, a mais bela mortal, e a revelação do segredo de seu nascimento. Páris, então, iniciou vida nova como legítimo príncipe troiano, sem esquecer, porém, a promessa de Afrodite. Em viagem à Grécia, deteve-se em Esparta, onde foi recebido por Helena. O amor entre os dois foi despertado, como prometera a deusa, desencadeando a Guerra de Tróia. Os leitores, enfim, compreenderam o grande problema causado por esse herói ao fazer uma escolha, tão simples e despreziosa, caso não envolvesse os deuses gregos. Sua compreensão aumentou ao se lembrarem do juramento dos pretendentes de Helena logo que pisaram no palácio de Esparta, tornando-se ainda mais clara ao recuperarem a premunição que

acompanhou o nascimento desse herói: “os adivinhos foram taxativos: a criança causaria a ruína da família e a destruição de Tróia” (1992, p.28), independente da sua escolha, a maldição sempre o escoltaria.

Será que um simples mortal teria condições de solucionar esse grande problema, combatendo uma guerra declarada por todos os líderes gregos? Carente de poderes sobre-humanos, próprios dos deuses ou mesmo dos super-heróis modernos, de que forma Páris poderia impedir essa Guerra? Questionamentos dessa natureza dominaram as falas dos leitores no momento de reflexão sobre a leitura, superando sem dificuldade o distanciamento temporal e cultural que havia entre eles e os deuses gregos. Imaginaram, assim, soluções tramadas pelos super-heróis de suas preferências no lugar de Páris. Alguns mais ousados transpuseram o seu próprio eu para o posto do príncipe troiano. Tão mortais quando Páris, também poderiam tentar um jeito de eliminar esse problema. Alguns, no entanto, recuaram, com medo de perder a vida nesse desafio, já que não contavam com poderes mágicos, como os super-heróis.

Na atividade criativa, desafiamos os alunos a escolherem um super-herói, ou mesmo elaborar um, no qual gostariam de se transformar, distinguindo seus poderes e seus problemas. De posse desses elementos e na pele do super-herói escolhido, narraram o enfrentamento de seus próprios problemas, vencendo-os ou não. Prontos os textos, organizaram-se em duplas para a apresentação. Cada dupla subiu ao palco e simulou uma entrevista televisiva com um super-herói, que narrou seus feitos para os telespectadores, baseado na história criada. Cada membro da dupla experimentou representar o super-herói escolhido bem como o repórter entrevistador.

No encontro seguinte, envolvidos por sons estranhos e aterrorizantes, imergiram na temática do medo. Foram intimidados a vencer os temores suscitados pelos sons

ouvidos, procurando na escuridão envelopes misteriosos. Dentro deles, alguns encontraram imagens de seres repugnantes, outros acharam imagens de pegadas esquisitas. Passado o susto inicial, brincaram com as imagens resgatadas, unindo cada ser à sua respectiva pegada. Todavia, uma delas ficou sem par. Num primeiro momento, acharam que haviam deixado de procurar o último envelope. Estavam enganados, a pegada pertencia ao velho presente na capa do livro que surgira à sua frente. Valeram-se de uma lanterna para enxergar melhor a personagem, percebendo sua perna de pau, indício que faltava para terem certeza de que era ela mesma a dona da pegada.

O velho, enfim, atraiu-os para a leitura, que logo revelava uma voz infantil: “toc, toc toc toc, toc / Fazia a perna de pau / Descendo as escadas. // Eu achava esquisito” (2004, p.5). Os leitores também acharam. A voz criança voltou a falar: “mãe, por que o velho / só desce de tarde?” (2004, p.5). Os leitores também questionaram. A mãe respondeu: “ele busca a noite. / Você não sabia?” (2004, p.5). Não, a criança não sabia, nem os leitores. O imaginário popular, transformado em poesia por Sérgio Capparelli, abarcou os alunos numa experiência única voltada para os medos suscitados pelo cair da noite: “era, então, o velho, / De roupa preta, / Que acabava com o dia?” (2004, p.5). Foram descobrir, seguindo o velho, junto com a criança: “espiou o céu. Acendeu o cachimbo. E riu. / Estaria rindo do céu? De Deus? / Esse velho tinha camanga com o demo? / Riu de novo, e o sol se escondeu / Atrás da nuvem. / Toc, toc, na calçada. / Toc, toc, no meu medo” (2004, p.6). Toc, toc, no medo dos leitores, que presenciaram, de repente, o cair da noite “com lobisomens, / De pelo nas ventas // Cavalos perengues, / Gemendo de câimbra” (2004, p.10). Compreenderam, pois, que cada vez que o velho se aproximava, a noite caía. Compreenderam também que a mãe da criança, dando à

luz muitas vidas, era a responsável pelo retorno do dia: “de tarde, o velho buscava. / De manhã, mamãe trazia” (2004, p.19).

Junto com a criança, viram o medo da noite se transformar em outros medos, em especial, no medo da morte, que não tem hora nem turno para chegar, ao contrário do velho pernetá: “o dia piscou, tremeu, / De susto, de medo, não sei, / Como naquela vez / Em que vovô Beppe morreu” (2004, p.26). Viram também o velho se esvaír, deixando a noite treinada, instalando-se sozinha. Perceberam, daí, a ação do tempo e do crescimento, seus poderes de transformação, acalmando muitos medos, em especial, o medo do menino: “certa noite, ouvi a noite. / E me emocionei. / O velho devia ter razões / Para trazer tantos mistérios” (2004, p.28). Durante a reflexão sobre a leitura, ansiaram por revelar seus próprios medos e por relatar episódios pessoais nos quais esses medos foram testados, muitas vezes ligados aos temas presentes na obra lida, como noite, escuro, velho, ruídos, morte, entre outros.

Diante da mesma expressão que iniciava o poema de Capparelli, incentivamos as crianças, na atividade criativa, a se imaginarem em situação similar ao menino do livro, sentindo medo a partir de barulhos estranhos que aumentavam à medida que a noite caía. Escreveram, pois, um texto, desenvolvendo a ideia apresentada e, assim, mesclando sentimentos suscitados pela obra lida e experiências pessoais relacionadas com tais sentimentos. No desfecho lúdico, dramatizaram os episódios descritos no papel, criando uma atmosfera de suspense e tensão, intensificada pela sala escurecida, pelos sons aterrorizantes tocando ao fundo e pela utilização da lanterna para auxiliar a apresentação.

Como no poema de Capparelli, alguns leitores também atribuíram à família o poder de apaziguar seus medos, traduzindo-a em carinho, proteção, amor, segurança.

Dessa maneira, anteciparam o tema a ser desvelado no encontro seguinte. Durante o estímulo lúdico, cada um desenhou algo que remetesse à sua família, seja ela como um todo, seja ela representada por alguém em especial. As ilustrações foram depositadas numa cesta, similar à cesta presente na obra *Guilherme Augusto Araújo dos Santos*, escrita por Mem Fox. Mas quem era esse menino de nome tão comprido? Alguém muito sortudo, pois os leitores logo detectaram que ele possuía mais de uma família. Além daquela que ele tinha em casa, Guilherme cultivava uma segunda na casa vizinha, formada por idosos, moradores de um asilo. Lá os leitores conheceram a família que o menino pôde escolher, representada, em especial, pela senhora Antônia Maria Diniz Cordeiro, “porque ela também tinha quatro nomes, como ele. Ele a chamava de Dona Antonia e contava-lhe todos os seus segredos” (1995, p.8).

Dona Antonia, contudo, havia perdido a memória. Guilherme não sabia bem o que era memória, os pais responderam que se tratava “de algo de que você se lembre”. (1995, p.10). Guilherme não ficou satisfeito com a resposta dada pelos pais, retornando ao asilo para esclarecer suas dúvidas. Cada familiar do asilo deu uma resposta distinta. A velinha que tocava piano disse que a memória era algo muito quente. Já o senhor Cervantes, que contava histórias arrepiantes para o Guilherme, definiu a memória como algo bem antigo. Para o velhinho que adorava remar, memória era algo que o fazia chorar. Para a senhora que andava de bengala, memória era o oposto, algo que a fazia rir. Por fim, o senhor Possante, da voz de gigante, conceituou a memória como algo que valia ouro.

Guilherme voltou para casa disposto a procurar memórias para Dona Antônia, uma vez que ela havia esquecido as suas. (1995, p.18). Cada memória que encontrava, colocava numa cesta. Os leitores perceberam, então, que a cesta continha todas as

definições de memórias garimpadas no asilo, como conchas antigas, que guardara há tempos; uma marionete que já fizera muita gente rir; um ovo fresquinho, ainda quente, retirado debaixo da galinha. Retornado ao asilo, Guilherme deu a Dona Antônia cada memória contida em sua cesta “e então ela começou a se lembrar” (1995, p.24-25). Os leitores fecharam o livro e voltaram seus olhos para a outra cesta, na qual haviam colocado desenhos relacionados à sua família. Lembraram, como Dona Antônia, de alguém, de algum momento, de alguma coisa. Compreenderam que sua memória familiar estava a salvo, assim como a da velhinha, e que as coisas, como aquelas da casa rosa, possuíam o poder de tornar cada um inesquecível.

Na atividade criativa, imaginaram acontecer com alguém da sua família o mesmo que ocorreu com Dona Antônia, a perda da memória. Como Guilherme, colocaram numa cesta coisas que poderiam fazer seu familiar recuperar a memória, contando, logo após, como se sucedeu a experiência. No desfecho lúdico, organizaram-se em roda, colocando a cesta com as ilustrações feitas durante o estímulo no centro. Cada um retirou uma ilustração da cesta e imaginou ter perdido a memória, relatando o que conseguia lembrar a partir da apreciação do desenho sorteado. O autor da ilustração encarregava-se de ler o texto criado.

Assim como Guilherme Augusto tinha duas famílias, os leitores também tinham. Para eles, seus amigos eram a família que puderam escolher. Sob esse tema, realizamos a oficina seguinte. No estímulo lúdico, com a palavra amizade, brincaram de acróstico, formando diferentes palavras, ligadas ao tema da amizade, com cada letra do vocábulo. Sentimentos, como solidariedade, amor, paz, alegria, foram os mais lembrados. No momento da leitura, a obra *Ponto de vista*, de Ana Maria Machado, levou-os à cidade do Rio de Janeiro, onde se depararam com dois meninos que ainda

não se conheciam, um pobre, outro rico, um habitante da favela, outro morador de edifício. Apesar dessas diferenças, tinham muito em comum. De suas casas avistavam o céu e o mar, frequentavam a escola, colecionavam amigos, jogavam bola, sonhavam com um mundo bom. Admirando esse mesmo mar, não de suas casas, mas da beira da praia, “mudaram o ponto de vista: um viu o outro feito irmão” (2004, p.16). Tornaram-se amigos, passando a dividir tudo aquilo que já cultivavam em comum, porém sem saber, unindo uma cidade partida. A amizade se fortaleceu com o passar dos anos. E os leitores compreenderam a grandeza desse sentimento, o valor que ele assume ao unir mundos tão distantes, pois, como leram na obra: “a coisa mais direita, mais perto da perfeição, é ter por perto um amigo, é ver no outro um irmão” (2004, p.31).

Refletiram, assim, sobre suas próprias amizades, particularizando os sentimentos gerais escritos no acróstico antes da leitura. Criaram um anúncio, vendendo a sua amizade, de maneira a atrair novos amigos, durante a atividade criativa. Valeram-se de materiais diversos para decorar seus trabalhos, tornando-os mais sedutores. No desfecho lúdico, brincaram de amigo secreto. O presente para o amigo sorteado, após ser descoberto, era a própria amizade, representada pelo anúncio criado. Cada amigo leu para o grande grupo a amizade recebida sob forma de anúncio.

Entre relatos e recordações de momentos semelhantes aos vividos pelos meninos cariocas, alguns alunos identificaram a escola como um cenário propício ao cultivo da amizade, fazendo as vezes do mar do Rio de Janeiro. A unidade temática da escola guiou a oficina subsequente. Ao confeccionarem um painel com aspectos positivos e negativos da escola, no momento do estímulo lúdico, a amizade reinou como uma das melhores conquistas. Por isso, reagiram surpresos à primeira frase lida

na obra *A professora de desenho e outras histórias*, do escritor Marcelo Coelho, conduzida por suas memórias escolares: “falando a verdade, escola é uma chatice” (1995, p.11). As crianças logo compreenderam que o escritor, em primeiro lugar, havia frequentado a escola num tempo anterior ao deles, portanto muita coisa mudara nas organizações de ensino. Em segundo lugar, a chatice da qual falava Marcelo estava ligada especificamente às provas, às obrigações, às lições de casa, coisas que também hoje os aborreciam, mas não o suficiente para esquecerem tantos outros aspectos positivos que o colégio lhes oferecia.

Cada memória do escritor permitiu que os leitores cruzassem tempos e experiências, relacionando sua escola com a instituição trazida pela recordação de Marcelo. O futebol, a professora amada, os colegas, os amigos, as disciplinas preferidas oscilavam entre o mundo representado pela obra e o mundo carregado no imaginário e na vivência de cada um. Em alguns momentos confundiam a escola de Marcelo com a sua própria escola, tamanha era a semelhança. Em contrapartida, algumas vezes, faziam questão de enfatizar as diferenças entre elas, procurando sempre favorecer a sua. Bem mais novos que Marcelo e com muitos anos de vida escolar pela frente, os alunos não se intimidaram em dialogar de igual para igual com ele, comparando suas experiências e, quando possível, interrompendo as memórias presentes na obra para relatarem as suas. Tudo o que o livro desvelava eles prontamente compreendiam, ansiosos por revelarem situações similares. Nesse sentido, a atividade criativa transcorreu naturalmente. Como Marcelo, narraram no papel lembranças de episódios marcantes vividos no ambiente escolar. No desfecho lúdico, confeccionaram uma capa para o livro das recordações escolares da turma.

Após, reuniram-se em roda, onde o livro confeccionado passou de mão em mão. Cada um escolheu aleatoriamente um texto de um dos colegas para ler para os demais.

A última oficina sob a temática “Que sou eu?” abordou a sociedade. Em duplas, durante o estímulo lúdico, criaram uma personagem para habitar um dos apartamentos do edifício confeccionado com papel pardo. Colaram a personagem numa das janelas disponíveis, escrevendo no parapeito seus dados pessoais, nome, idade e ocupação. As janelas relativas aos apartamentos 101 e 102 não estavam disponíveis. Durante a leitura em roda da obra *Vizinho, vizinha*, de Roger Mello, descobriram o motivo. Os apartamentos pertenciam a duas personagens excêntricas e sem nome, o vizinho do 101 e a vizinha do 102. Cada um deles conservava hábitos distintos, porém viviam em harmonia um ao lado do outro. Só se encontravam quando o vizinho do 101 saía para passear com o seu canário e a vizinha do 102 saía para levar seu relógio para o conserto. Para ele, o passeio sempre ocorria às quatro e quarenta. Para ela, a saída estava sempre agendada para as vinte para as cinco. Cada qual no seu horário, com seus rumos e objetos distintos, acabavam saindo juntos, sem imaginar o que cada um guardava por trás da porta.

No apartamento 101, os leitores descobriram discos da Velha Guarda, lembranças de viagens, gibis, plantas, regador, escafandro, café, máquina de fazer chover. No outro lado do corredor, na casa da vizinha, acharam roupa de maratona, livros de todo o mundo, rinoceronte debaixo da pia, clarineta, monte de coisas velhas. Cada um reservava um universo de novidades para outro, sem jamais perceberem. Mas além dos leitores, outros mais notaram, a sobrinha do vizinho e o neto da vizinha: “as portas abertas e o convite irresistível: café com quadrinhos regador todos os livros do mundo manual do químico moderno monte de coisas velhas plantas bichos clarineta

discos da Velha Guarda roupas de maratona máquina de fazer chover rinoceronte” (2002, p.28-29). Só aí os vizinhos tomaram conhecimento da vida curiosa que morava ao lado: “enquanto toma café, o vizinho imagina as coisas que existem do outro lado. Qualquer dia desses ele convida a vizinha para entrar. Se ele convidar, ela aceita” (2002, p.32-33).

Foi então que os leitores distinguiram as possibilidades de transformação pela interação com o outro, as possibilidades de convivência diante das disparidades. Intensificaram tal conquista ao descobrirem que a própria obra não havia sido construída somente por Roger Mello, mas também por Graça Lima e Mariana Massarani. Cada um imprimiu no prédio alguma peculiaridade. Roger deixou sua herança no texto e nas ilustrações do corredor. Mariana foi a responsável por dar vida ao apartamento 101, ilustrando o vizinho. Já à Graça coube a tarefa de desenhar a vizinha do 102. É claro que essa descoberta só foi possível mediante a leitura do paratexto presente na última página do livro. Perante a autonomia textual e o caráter organizacional da obra como um todo único, tais distinções autorais desfalecem, prevalecendo a harmonia entre texto e imagens. Como também haviam criado vizinhos próprios, antes mesmo de conhecerem esses, as crianças trataram logo de elencar o que de mais interessante havia em seu apartamento, imaginando as novidades que encontrariam nas dependências vizinhas, de modo a compreender o quão interessante era essa vida em sociedade.

Na atividade criativa, partindo da expressão inicial da obra lida, imaginaram um encontro com um vizinho até então não conhecido. Poderiam se valer dos vizinhos criados no estímulo lúdico, dos vizinhos descobertos durante a leitura, dos seus vizinhos na vida real ou mesmo de outros vizinhos oriundos de sua própria imaginação.

No último momento da oficina, ou seja, no desfecho lúdico, subiram em duplas no palco e dramatizaram os encontros criados, passando antes o texto para o colega que iria encenar junto.

Mas nem tudo que fora despertado em cada uma das oficinas pôde ser assinalado no papel. Falas, ideias, criações, sensações, pensamentos que nem sequer saíram de suas casas, emoções que teimaram em berrar sozinhas dentro de cada um, infelizmente, não puderam ser de todo aqui transcritos. Recuperamos as descrições e impressões mais marcantes de cada unidade temática colocada em prática a partir dos nossos registros diários. Pretendemos agora comentar e analisar as produções textuais de cada aluno, de maneira a evidenciar seus possíveis interesses pela brincadeira literária, suas possíveis identificações com os temas suscitados pelas obras lidas e, finalmente, seus possíveis avanços com relação ao ato de leitura em direção ao cumprimento do círculo hermenêutico ricoeuriano e, conseqüentemente, em direção à formação como leitor.

2.2 Quem sou eu?

Era uma vez um menino que nasceu meio bobo e foi crescendo mais bobo ainda. Era bom, prestativo, amigo das pessoas, carinhoso com os bichos, só não era inteligente. E todo mundo zombava dele por causa disso. Na aldeia onde morava, puseram logo nele o apelido de João Bobo.

Ana Maria Machado

A transformação de João Bobo, como vimos, assegurou-lhe riqueza e poder, vindo a ser finalmente respeitado pelo povo, independente se sua essência se mantinha

a mesma, para sempre boba. Na vida real, mesmo despidos de magia e de sorte, também protagonizamos transformações. Muitas delas podem ocorrer pela leitura dos contos de fadas e de outros tantos livros literários que passarem diante de nossos olhos. Para tanto, necessitamos aceitar o pacto da leitura, dar as mãos ao livro, permitindo-lhe nos roubar por um momento da nossa própria vida para experimentarmos outras tantas quantas ele nos oferecer. Só assim voltamos diferentes, marcados, de alguma maneira, pela vivência ficcional conquistada. Só assim, por conseguinte, sentimos vontade de repetir a dose em outro cenário, de buscar novas transformações, formando-nos finalmente leitores.

Ao criarmos e colocarmos em prática o método “Brincar de ler”, almejamos aproximar ao máximo o livro da criança para justamente garantir-lhe essas transformações. A temática “Quem sou eu?”, abrangendo questões intrínsecas à vivência infantil, que gradativamente estendem-se ao universo exterior, atingindo a realidade social, estabelece entre obra e leitor um diálogo entre o eu e o outro, despertando a consciência, a reflexão, e, finalmente, o conhecimento. Afinal, enquanto descobrem e questionam os segredos, os problemas ou as relações sociais das personagens, por exemplo, os leitores mirins conquistam uma consciência facilitadora ou ampliadora de suas relações com o mundo real, reconhecendo seus perfis e papéis.

Sabemos, entretanto, o quanto é difícil mensurar tais conquistas, uma vez que, como adiantamos, não temos como alcançar propriamente a subjetividade do leitor, de modo a atestar ou não a apropriação da obra lida. Também não temos como ter a certeza de que os participantes da Oficina continuarão lendo e correndo atrás de novas aventuras nos livros de ficção. Cabe-nos investigar em seus registros orais e, em

especial, escritos, indícios de transformações, de aproximações do universo literário por meio da reflexão, motivada pela vontade, pelo gosto, pelo interesse próprios.

Na oficina inaugural, quando a literatura revelou a unidade temática da identidade, as crianças, após a leitura da obra *João bobo*, foram convidadas a escrever um pouco sobre elas mesmas, exercício que fariam novamente ao final do ano letivo, quando da realização da última oficina, já em sua terceira temática, intitulada “Eu sou as minhas leituras”. Deixamos para comentá-los somente no final do presente trabalho, quando aproximamos e comparamos os textos criados nesse primeiro encontro, ou seja, a atividade textual inicial sob o título “Eu sou assim...”, com os textos feitos no encontro de encerramento, ou seja, a atividade textual final sob o título “Eu sou assim...”, de modo a identificar o processo de compreensão de si alcançado por cada um por intermédio do ato de ler ricoeuriano.

É válido ressaltar que, no total, 23 crianças brincaram de ler no Colégio Marista Champagnat, durante as manhãs de terças-feiras do ano de 2007, divididas em duas turmas, de acordo com a série. A turma da 3º série do Ensino Fundamental contava com 10 alunos, sendo dois matriculados na 2º série. A turma da 4º série do Ensino Fundamental, por sua vez, abrigou 13 alunos. Não abrimos uma turma específica para a 2º série do Ensino Fundamental, em razão do número reduzido de interessados, agrupando-os com os alunos da 3º série.

Contudo, limitamo-nos aqui a apresentar e analisar apenas os textos dos alunos mais assíduos, que garantiram 75% de frequência durante os 28 encontros realizados. Além deles, consideramos aqueles alunos que, mesmo não tendo atingido os 75% de frequência, não ficaram abaixo do índice de 65% e ainda marcaram presença no primeiro e no último encontro, realizando, assim, as atividades inicial e final (produções

textuais livres sob o título “Eu sou assim...”). Eles somam doze alunos, dos quais um da 2° série (Rafaela), quatro da 3° série (Carolina, Isadora, Nathan e Patrícia) e sete da 4° série do Ensino Fundamental (Alexandre, Diana, Jeniffer, Larissa, Marthina, Rodrigo e Vitor). Quando da comparação das atividades inicial e final, valemo-nos dos textos de todos esses doze alunos. Porém, quando da abordagem das produções textuais criadas em cada unidade da oficina, optamos por apresentar as amostras mais significativas, de modo a não tornar o trabalho demasiado longo e exaustivo.

Nesse primeiro olhar sobre suas leituras literárias, procuramos enfatizar sua compreensão diante de tantas situações, desafios e aventuras vivenciados através da linguagem simbólica própria da literatura, repleta de jogos de palavras, ora mais cifrados, ora mais transparentes, às vezes mais fantásticos, às vezes mais reais. Entretanto, algumas unidades temáticas não puderam ser analisadas por razões diversas. Na temática do segredo, que vem logo após a da identidade, as crianças levaram para casa os papéis nos quais registraram seus sigilos, uma vez que se tratava de um assunto confidencial. Respeitamos sua privacidade, por isso não tomamos conhecimento de seus escritos.

Desse modo, passamos ao terceiro encontro, quando do mergulho no universo da literatura guiado pelos desejos. Durante o estímulo lúdico, confeccionaram em massinha de modelar aquilo no que desejavam se transformar. Observamos o interesse pela brincadeira à medida que trocavam as cores das massinhas entre si, de modo a tornar suas criações mais coloridas e, por conseguinte, mais fiéis às suas imaginações. Quiseram se transformar em animais, em jogadores de futebol, em plantas e até em si mesmos. Após a leitura em roda da obra *O sapo que virou príncipe*, Isadora, por exemplo, que até então quisera se transformar em uma cantora, substituiu seu objeto

de desejo por uma borboleta. Logo imaginou como seria essa transformação, concebendo-a como uma narrativa que iniciava da mesma forma que muitos contos de fadas, a partir da velha expressão “era uma vez”: “era uma vez duas borboletas: a minha amiga Carol e eu, Isadora. Nós vamos voando por flor. E à tarde, nós pousamos em árvores e sobrevoamos pelo mar. E de noite nós íamos para casa jantar e comer folhas e íamos dormir. E no outro dia aconteceria a mesma coisa para vida toda.”⁶

Como na obra de Jon Scieszka, a menina também desejou se transformar num animal, porém substituiu o sapo por borboleta. Também realizou tal transformação em conjunto com alguém, não com um cônjuge, mas com uma amiga. Juntas elas parecem ter vivido felizes para sempre como o casal de sapos, pois não há na narrativa da menina indícios de tristeza, desilusão ou fracasso após a transformação. Contudo, na trama lida, a felicidade do casal só fora conquistada após voltarem a ser eles mesmos, sapos e não príncipes. No desejo da menina, a nova vida angariada mediante a metamorfose traduziu-se em alegria. A possibilidade de voar, condição principal que a distinguia de seu desejo de transformação, foi por ela apreciada através de pousos em flores e árvores e sobrevoos pelo mar. Sua aproximação com a obra lida parece ter sido concretizada, uma vez que apresentou em seu registro elementos próprios do universo literário que conheceu, em especial, expressões narrativas, desfecho positivo e objeto de transformação de igual natureza.

Alexandre, como Isadora, também desvelou a trama dos príncipes sapos, porém parece ter passado longe do castelo onde viviam. Após a leitura, não alterou seu objeto de desejo, continuou querendo se transformar num jogador de futebol tão bom como

⁶ As citações das produções textuais dos alunos foram reproduzidas fielmente, independente dos possíveis erros nelas contidos.

um artilheiro que atuava no time para o qual torcia fanaticamente: “Eu ia ser o melhor jogador do mundo, melhor que o Ronaldinho e o Pelé. Eu faria mais de 3.000 gols.” Sua paixão por futebol antecede sua iniciação ao mundo literário, não havendo nenhuma relação direta entre eles. Mesmo após visitar um universo fantástico, seu desejo de transformação permaneceu fincado na realidade vigente, não aparentando ter efetivado aproximação com o plano ficcional. Os elementos textuais reforçam essa ideia, pois ele citou personagens reais, próprias do cenário esportivo internacional. Enquanto Isadora escolheu outro elemento para se transformar após a leitura da obra em questão, o menino preferiu não mudar seu desejo. Tudo indica que ele já mantinha de forma consciente esse sonho de se tornar um jogador de futebol profissional. A obra, portanto, aliada às atividades de mediação oferecidas, não foram suficientes para atraí-lo para a leitura, impedindo-o de compreender e, nesse sentido, interagir com texto.

Na oficina subsequente, dos gostos, quando criaram a casa ideal para morar a partir de um desenho de uma planta baixa, complementando-a com um texto descritivo, formaram, no desfecho lúdico, como foi mencionado, um painel, no qual colaram suas plantas baixas lado a lado, de maneira a organizá-las numa rua, que ilustraram em conjunto. Esse painel foi exposto na escola, não sendo devolvido para nós, professoras, impedindo, assim, nossa análise.

Portanto, saltamos nosso olhar para a unidade seguinte, quando os alunos ingressaram na temática do problema. No estímulo lúdico, realizaram com facilidade a brincadeira de associação das dificuldades enfrentadas pelo super-herói Homem-Aranha, indicando sua familiaridade com a personagem contemporânea. Em seguida, imergiram na mitologia grega, conhecendo Páris, Helena, Zeus e demais personagens entre deuses e humanos, através da leitura do mito do pomo de ouro, presente na obra

A Grécia, mitos e lendas. Convidada a se transformar num herói após a leitura, Isadora optou por ser Afrodite, a deusa do amor, que na trama fora escolhida por Páris como a mais bonita. Antes de iniciar o texto, elencou seu poder, o amor e a beleza, e seu maior problema: “todos os homens queriam se casar com ela”. Enquanto na história lida os homens procuravam Helena como esposa ideal, por ser a mais bela mortal, na imaginação da menina, a deusa do amor ocupava essa posição superior. Tal superioridade talvez a impediu de realmente se transformar nessa heroína, uma vez que criou sua narrativa em terceira pessoa: “a Frodite tinha problemas com homens. Então um dia a Frodite tinha que se casar com um deus. Então ela escolheu o mais belo deus para se casar com ela, mas tiveram que fugir. A Frodite disse para o Apolo, ‘para que fugir?’. ‘Porque todos gostam de você.’ Então eles fugiram para se casarem.”

A menina parece ter compreendido não apenas os problemas enfrentados pelo mortal Páris, desencadeados pela maldição que acompanhou o seu nascimento, mas também o problema encarado por Helena, ao ter que escolher um entre muitos pretendentes para se tornar seu marido. Problema similar ela transpôs, portanto, para outra personagem do mito, a deusa Afrodite, que, por ser deusa, aumentavam suas chances de virar heroína. Além disso, Afrodite respondia, em parte, pela maior desventura de Páris. Foi ela que lhe prometeu o amor de Helena, quando dele recebeu o pomo de ouro, alimentando, assim, a relação amorosa causadora da Guerra de Tróia.

A aproximação de Isadora com a narrativa lida é assim determinada pela escolha de uma personagem da trama para ser o herói no qual gostaria de se transformar. Essa aproximação é avigorada pela coerência dos poderes e do problema que atribuiu a essa heroína, embora não tenha se encorajado a experimentar esse novo contexto por inteiro, evitando uma experiência em primeira pessoa. Ademais, a menina incluiu em

sua produção um deus grego que não esteve presente no episódio lido, Apolo. Sua atitude indica não somente um conhecimento prévio da mitologia grega, como também uma conscientização de tal conhecimento e do que acabara de ler, uma vez que os relacionou sabidamente, unindo-os num mesmo contexto de origem. E se a dificuldade maior de Páris, ao final da história, mal começara, a de Frotide fora solucionada. A heroína, perseguida por muitos pretendentes mortais, resolveu seu problema casando-se com um deus. Mas antes fugiu para o problema não a atormentar após o matrimônio.

Por outro lado, Alexandre, novamente, não deixou indícios de ter atingido a compreensão leitora. É difícil acreditarmos no desinteresse de uma mesma criança em fase escolar tanto pela sátira dos contos de fadas como pela mitologia grega. Ainda mais quando tais obras são mediadas por ações lúdicas, sendo assim oferecidas num ambiente que lhe é familiar e atraente. Não sabemos ao certo a razão da dificuldade inicial desse menino em ingressar no universo literário, uma vez que nunca apresentou resistência para tanto. Não podemos afirmar ter sido devido à sua então deficiência na decodificação do código escrito, pois Isadora também enfrentava tal empecilho.

O herói criado por Alexandre, ao invés de se aproximar da obra lida, repetiu o desejo anteriormente imaginado. Seu herói atendia pelo mesmo nome do artilheiro no qual quis se transformar na oficina passada, Lucas. Devidamente contextualizado com a realidade, o poder do herói era vencer o time adversário e o problema era enfrentar o jogador mais qualificado do time inimigo, Pato. Apesar de, inicialmente, se colocar no lugar do herói criado, escrevendo seu texto na primeira pessoa do singular, o menino não realizou nenhuma transação com a trama lida, seja com relação às personagens, aos problemas por elas enfrentados ou ao cenário e tempo mitológicos:

Eu, Lucas e o Grêmio, nós chegamos na final da Libertadores: a final é Grêmio x Cucuta. E o Internacional foi para a Recopa enfrentar o Pachuca. O Grêmio é campeão da Libertadores, é a torcida tricolor, tricolor, tricolor, tricolor, lã, lã, lã!!! Graças ao Lucas, parece que o Lucas tem poderes. E o Internacional é Campeão da Recopa.

Além do distanciamento não vencido entre obra e leitor, evidenciado pelo conteúdo do texto criado, vinculado diretamente ao mundo real do menino, não há o desenvolvimento coerente dos elementos atribuídos primeiramente ao herói. Seu poder e seu problema não são de fato destrinchados, pois herói e inimigo não chegam a se enfrentar. A única marca textual que relaciona o jogador Lucas ao papel de herói, atribuído por Alexandre, é a suposição, ao final da produção, de que ele possa cultivar poderes. Isso reforça a ideia de haver obstáculos entre a obra e o leitor, impedindo-o de compreendê-la e, por conseguinte, de aceitar a possibilidade da fantasia pelo menos no plano da imaginação registrada no papel. Afinal, nem herói, nem poder, nem problema criados possuem qualquer relação com o improvável, com a magia, com o fantástico, evidenciando resistência por parte do autor em compactuar com tais possibilidades. Ele mesmo escreveu que o herói “parece ter poderes”, evitando transformar uma personagem do mundo real num ser capaz de ações sobrenaturais, já que na realidade vigente isso nunca seria possível.

Na oficina que sucedeu à temática dos problemas, os alunos refletiram sobre seus próprios medos, experimentando momentos de temor já durante o estímulo, quando buscaram envelopes escondidos ao som de barulhos estranhos e assustadores em meio à sala escurecida. A brincadeira chegou ao fim quando descobriram que uma das pegadas presentes num envelope pertencia ao velho perneta da capa da obra a ser lida, *O velho que trazia a noite*. O poema em si, diante de seu ritmo, rimas e

onomatopeias, torna ainda mais intenso e verossímil o medo do protagonista, mergulhando o leitor numa atmosfera por si só agonizante. Esses ingredientes facilitam a aproximação entre a criança e o universo poético, pois ela se deixa levar pela leitura, independente de conseguir compreender o sentido literal dos versos e palavras lidas. Na combinação lúdica dos sons e ritmos, dos elementos conhecidos e desconhecidos ali representados, ela se interessa pelo que lê, compreendendo o jogo de palavras e os sentimentos dele suscitados.

Por meio do adjetivo assustador, Carolina estabeleceu a relação entre ficção e realidade, entre o poema lido e sua compreensão, traduzindo no papel o temor absorvido, sem se desfazer do ritmo e do jogo de palavras. Embora não tenha se colocado diretamente no texto, desenvolvendo-o na primeira pessoa do singular, como no poema lido e na própria situação inicial que lhe fora oferecida para a escrita, sua compreensão não ficou comprometida:

Uma escrita assustadora, uma rosa amassada, uma rosa amassada e a mulher morta. A flor viva, a flor morta, a flor cheirosa, a flor fedorenta, o homem morto, o homem zumbi, o homem múmia. O sol e a lua juntos são os piores inimigos e diferentes. O amigo às vezes se torna inimigo, às vezes amigo. A lua cheia às vezes parece areia. O sol vai raiar e o mar vai brilhar...

Seus sentimentos, mesmo ainda desordenados, captaram estruturas textuais lidas, em especial, repetições e oscilações de palavras, acarretando ritmo e ambiguidade ao seu registro. Tal ambiguidade caracteriza justamente sua compreensão leitora, orientada muito mais pelo jogo lúdico e rítmico dos versos que propriamente pelo sentido que eles carregavam, ora vencendo ora não vencendo a linguagem metafórica. A noite, a morte, o medo, unidos sob a imagem do velho, “o pernetta / Da perna de pau / Dos olhos de vidro / Da cara / De mau” (2004, p.14), em contraste com o

dia, com a vida, ultrapassaram os limites do livro, alcançando a leitora. Ela evidenciou tal embate, unindo e confrontando noite e dia, amigo e inimigo, sol e lua, flor morta e flor viva. Ao final, venceu o sol, representando a vida, como no poema, quando, apesar de tudo, “Mamãe vai – como sempre fazia – junto com a Aurora, buscar o dia” (2004, p.31).

A relação estabelecida por Rafaela com o poema lido mostrou-se mais distante. Ao contrário de Carolina, ela colocou-se no texto, partindo da primeira pessoa do singular para desenvolvê-lo, apesar de ter ignorado a situação inicial retirada da obra lida. Mas o que determinou seu impasse na compreensão do poema fora a maneira superficial e generalizante com que imprimiu seu medo no papel: “quando eu tinha cinco anos, eu ficava sozinha em casa e ficava abraçando meu cachorrinho de pelúcia que se chama Pópi. Então, larguei ele quando eu escutei a porta se abrir. Vi que eram meus pais e abracei eles e contei as coisas terríveis que escutei.”

Há, sem dúvidas, uma situação de medo expressa em seu texto, medo de ficar sozinha, medo de ouvir barulhos estranhos. Tais sensações estão representadas no poema, porém quando Rafaela as transpõe para a sua realidade elas perdem força, indicando uma dificuldade de compreendê-las realmente. Afinal, os medos não são particularizados no texto de maneira a torná-los seus. Rafaela escreveu que contou aos pais as coisas terríveis que escutou, todavia não as citou, demonstrando certa distância com relação ao conteúdo criado, consequência talvez do impasse na leitura da obra que lhe fora oferecida, da dificuldade de compreender as alterações de sentido provocadas pela linguagem metafórica.

Já Rodrigo procurou superar o seu próprio medo por meio da compreensão do jogo metafórico presente no poema de Capparelli. A dúvida suscitada pelos versos lidos

“Foi? Quem foi? Foi? Quem foi? Foi?” (2004, p.28) permaneceu no texto desse menino, enquanto transpunha para o papel recursos estilísticos vivenciados no poema, como as onomatopeias, numa tentativa de vencer o medo pela desmistificação do velho perneta:

Certa noite de chuva, o vento era forte... e então se ouve um grito de um fantasma: UUUUUUUUUU!! Então um estalo: páá!! E um grito: áááá!! E aí minha avó sai correndo da cozinha. Daí eu tomo coragem e vou ver o que é. Então eu não vejo nada. Sinto um bafo atrás de mim. Então eu viro e vejo o velho, esse velho é o meu avô. O que será isso?

Descobrindo o seu avô na imagem do velho, empreendeu superar o medo da noite, do vento, da morte, do fantasma, do barulho. Numa busca pela negação do sobrenatural, Rodrigo fincou suas ideias no plano real, porém sem confiar totalmente na sua solução, uma vez que a dúvida persistiu ao final. O medo é um sentimento muito comum na infância, talvez por isso as histórias conduzidas por esse ingrediente agradem tanto o pequeno leitor. Nessa fase regida ainda pelo pensamento concreto, o medo é um dos temas que mais os motivam a confundir realidade e ficção. A maioria dos participantes, durante a reflexão sobre a leitura, estabeleceu relações entre o conteúdo da obra e os seus próprios medos, identificando-se com o menino protagonista, pois também tinha ou já teve medo do escuro, da noite, da morte. Aproveitaram o tom descontraído da conversa após a leitura para narrar situações em que sentiram muito medo, muitas delas apimentadas por toques de fantasia.

A temática da família guiou a oficina seguinte, quando, após ilustrarem lembranças familiares e depositarem numa cesta, leram a obra de Mem Fox, intitulada *Guilherme Augusto Araújo dos Santos*. A obra suscitou sentimentos variados nos alunos, preocupados em refletir sobre a memória e a família, mas também sobre as relações humanas em geral. Na atividade criativa, cada um imaginou um familiar perder

a memória para ajudá-lo a recuperá-la por meio de objetos que o fizesse lembrar, como fez a personagem Guilherme com a sua amiga Dona Antônia. Entretanto, Rodrigo não transcendeu no reconhecimento do efeito das ações do protagonista na vida de Dona Antônia. Ao tentar recuperar a memória da própria mãe, o menino não lhe concedeu voz e autonomia, deixando de registrar a reação materna diante da lembrança de sua vida através da ajuda do filho. Sua escrita reduziu-se ao seu próprio eu, resultado talvez da dificuldade, durante a leitura, de se projetar no outro, ou seja, na personagem, para alcançar a compreensão da obra. Tal fato é reforçado pela falta de contextualização do texto, gerando ideias por vezes confusas: “primeiro o álbum de fotos para refrescar a memória, depois a câmera de vídeo com as fitas para ver meu nascimento. Daí eu pego o durex, uma caneta e o papel dos aniversários para pegar o telefone, pois tem que ligar no dia dos aniversários.”

Larissa, após conhecer a história de Guilherme Augusto e Dona Antônia, também imaginou situação similar ocorrer com sua mãe. Para ajudá-la a recuperar a memória, colocou na sua cesta um porta-retrato, uma boneca, uma roupa de quando era bebê e um CD de músicas que adorava e assim escreveu:

Minha mãe se esqueceu de sua memória! Acabei tendo uma ideia para recuperá-la: pegar coisas que eu adoro e que quando eu ganhei, eu me surpreendi. Peguei estas coisas que são: um porta-retrato, uma boneca, uma roupa de quando eu era bebê e um cd que eu adoro. Então levei para minha mãe esquecida e mostrei minhas lembranças. Quando mostrei o porta-retrato, ela se lembrou do seu porta-retrato com a foto de seu namorado. Quando mostrei a boneca, ela se lembrou da boneca que tinha, que se chamava Leca e de o quanto se divertiam muito. Mostrei a roupa e ela se lembrou do quanto sua mãe cuidava dela. Mostrei o cd para ela e ela se lembrou de quando passeava no jardim e sentia o som da água calma. Depois de tanta alegria ela me agradeceu e continuou a cozinhar seu almoço quentinho. Pelo menos agora ela está com sua memória!

Ao contrário de Rodrigo, Larissa conseguiu compreender a obra lida, depositando no cesto objetos representativos para si, capazes, portanto, de gerar-lhe

lembranças. Diante da importância que eles possuem, imaginou também terem o poder de sensibilizar a memória da mãe, suscitando nela reações próprias, protagonizando um processo de transferência de si para o outro. Afinal, pelos objetos oferecidos pela filha, a mãe recuperou lembranças distintas, atreladas à sua vivência pessoal. Dessa maneira, a menina evidenciou a compreensão perante uma atitude reflexiva para com o outro, apontando para a relação sempre existente entre objeto e contexto, entre significante e significado, atrelada ao campo semântico em que se encontram inseridos. Cada um atualiza para si os elementos e as situações de acordo com suas vivências em particular, provocando-lhe lembranças e valores distintos. Procedimento similar ocorre na leitura literária, quando a linguagem simbólica pode se manifestar em diferentes faces, desde que vinculadas a um mesmo campo de significado, por mais ambíguo que ele se apresente.

No encontro conduzido pela temática da amizade, após a brincadeira de acróstico com a palavra-tema, as crianças leram a obra *Ponto de vista*. Ao final da leitura, desafiamos os alunos a refletirem sobre suas experiências como amigos, divulgando-as numa espécie de anúncio publicitário, de maneira a vender sua amizade. Larissa preencheu seu anúncio com um texto dotado de generalizações:

Amizade em lançamento! Você vai se beneficiar com as qualidades de amizade em lançamento! Apenas R\$0,50 centavos para uma amizade que vale a pena, sem frete. Veja essas qualidades: amor, alegria, dedicação total, persistência, estudiosa e muito mais... Uma amizade completa agora com um novo brinde, uma amizade com qualidades e se você for meu amigo, você concorre a uma viagem até onde você quiser. A amizade não pode ser vendida separadamente das qualificações. Gosto de brincar, estudar, conversar, ler, pensar, ser higiênica. Aproveite!

Apesar de ter sido criativa ao incluir no trabalho elementos próprios de anúncios publicitários, apelando para a venda de sua amizade, a menina definiu tal sentimento

com base em qualidades gerais, sem particularizá-las. Além disso, ao se preocupar demais com o formato do texto, acabou prejudicando o conteúdo, tornando-o algumas vezes incoerente. Não há marcas no texto da conquista da obra lida, da compreensão de seu enredo, da reflexão sobre os mundos partidos e reunidos nela representados.

Já Nathan, despreocupado com os aspectos formais do texto, procurou simplesmente escrever sobre si mesmo, divulgando, assim, sua personalidade. Não estava preocupado em criar uma imagem positiva para assegurar uma boa impressão como amigo. Preferiu se apresentar de maneira sincera, garantido a amizade daqueles que o aceitassem não só com as suas qualidades, mas também com os seus defeitos:

Meus defeitos. Às vezes culpo os outros por nada, misturo a briga da família com a dos amigos. Discuto às vezes, mas depois peço desculpa. Minhas qualidades. Eu adoro brincar, gosto das brincadeiras, gosto dos álbuns da Copa Venezuela 2007 e adoro o que Deus me dá e agradeço o que Deus me dá, rezando no fundo do coração. Seja meu amigo mesmo rico ou pobre.

Sua aproximação com a obra de Ana Maria Machado é evidenciada pela natureza com que espera ganhar um amigo. Assim como no universo literário, onde dois meninos de uma cidade partida passam a conviver juntos, a cultivar um sentimento mútuo de parceria, diversão e confiança, a partir do momento em que direcionam o olhar para além de sua própria vida, avançando para fora de sua parte da cidade para atingir a outra, embora sendo ela tão distinta, o leitor também alcançou uma compreensão de si mesmo mediante o olhar do outro, enxergando sua ambiguidade, sua essência humana, inegavelmente dotada de qualidades e defeitos. A estima de si, como prega Ricoeur (1991), implica a solicitude para com o outro, elaborando-se justamente numa relação dialogal de amizade. O respeito de si resulta dessa reciprocidade fundamental que leva ao reconhecimento do respeito ao outro. Nathan

procurou a amizade perante tal relação de reciprocidade, fazendo-a surgir com sinceridade e respeito, havendo ou não a necessidade de ultrapassar e unir barreiras sociais e econômicas. Como na obra lida, queria um amigo, rico ou pobre, tanto fazia.

Na oficina seguinte, os alunos interagiram com contos de Marcelo Coelho, nos quais o escritor recupera suas memórias escolares, instaurando o tema da escola entre eles. Após a leitura, tiveram a oportunidade de escrever suas próprias recordações escolares, como fez o autor. Nathan novamente estabeleceu uma comunicação entre realidade e ficção. Em fase de descobrimento das relações afetivas além do ambiente familiar, interessou-se mais pelo conto no qual são narradas as frustrações amorosas do escritor quando criança e assim registrou suas memórias escolares:

Na terceira série, no colégio Marista Champagnat, eu fiquei feliz pelas professoras e por uma certa guria que eu gosto, chamada Ashley. E foi perto da escada do lago com os peixinhos que ela falou que gosta de mim. Eu gosto muito dela e sinto isso no coração e a minha família sabe e eu sempre vou amar.

A faixa etária comum também contribuiu para aproximar obra e leitor, que demonstrou seu entendimento mediante a superação do problema exposto pelo narrador. Se na visão do protagonista, diante de suas experiências negativas, as relações afetivas entre colegas são, em geral, decepcionantes, na ótica do menino elas são sinônimo de felicidade. Isso ocorreu porque sua experiência, de certa forma, enfraqueceu a afirmação final do narrador:

É triste, mas a verdade é a seguinte. Há pessoas que querem gostar de nós, e nós não gostamos delas. A Helena, por exemplo. E há também as pessoas de quem a gente gosta, e que não gostam da gente. A Cibele, por exemplo. E outras que ficam a vida toda passando a escova no cabelo, sem ligar para o que acontece. Como a Renata. Não é muito legal, mas é assim (1995, p.27).

Esse mesmo conto também motivou Marthina a revelar sua experiência afetiva na escola. Ao contrário de Nathan, sua lembrança não denotava felicidade, mas frustração, como no conto lido. Desse modo, a segurança transmitida pela narrativa deu coragem à menina para desabafar sua mágoa no papel, uma vez que ela não seria mais a única a ter enfrentado uma situação afetiva embaraçosa no ambiente escolar:

Num dia de aula de educação física, fui o par do Pietro quando... aconteceu uma coisa que me marcou. Eu olhei para ele e ele olhou para mim. Fiquei vermelha, caí no chão e passei a maior vergonha. Fiz tudo errado, pois fiquei roxa de vergonha. Agora eu não gosto dele e ele não gosta de mim. Cheguei em casa e... comecei a chorar.

A última brincadeira com a leitura, realizada sob a temática “Quem sou eu?”, incidiu sobre o tema da sociedade, convidando os alunos a descobrirem a realidade que os cerca, mais especificamente, as relações sociais estabelecidas na vizinhança. Após conceberem vizinhos imaginários, realizaram a leitura de *Vizinho, vizinha*, alargando suas reflexões sobre a condição de morarmos tão próximos fisicamente de pessoas que são para nós, muitas vezes, estranhas. Marthina buscou promover sua aproximação com a obra, trazendo para o seu texto uma personagem instigante como os próprios protagonistas. Se o vizinho e a vizinha do livro lido escondiam em seus apartamentos vidas excêntricas, como um rinoceronte de verdade embaixo da pia e uma máquina de fazer chover, o vizinho da menina deveria cultivar hábitos semelhantes, uma vez que não lhe atribuiu um nome próprio, mas o adjetivo louco:

Encontrei o Louco totalmente maluco, louco que nunca vi, mas ele é meu vizinho do apartamento 301. Fui em algum lugar e encontrei ele de novo, daí conversamos sobre coisas malucas e nos tornamos amigos. Achei que ele só sabia coisas malucas, tipo assim loucas, só que ele fala sobre algumas coisas interessantes, legais, chamativas, etc. Além de ser o meu vizinho, se tornou o meu amigo.

Ficou clara sua dificuldade de vencer o distanciamento entre si e a obra lida, compreendendo de fato seus sentidos. Embora tenha transposto para a sua realidade um vizinho tão diferente como os que conhecera no universo literário, Marthina não conseguiu particularizá-lo, tornando-o vago. Diante disso, seu texto perdeu força, concebendo-se ora confuso ora redundante. Se na obra de Roger Mello constatamos a excentricidade dos vizinhos e suas diferenças perante seus pertences e costumes, no texto da menina não conseguimos vislumbrar por que razão vê seu vizinho como maluco. Faltaram evidências, comprovando a loucura da personagem, de maneira a justificar a ideia que criou sobre sua convivência em sociedade.

Apesar das dificuldades enfrentadas, Marthina conseguiu perceber que cada ser humano pode guardar alguma dose de mistério em suas casas e em seu imaginário, acarretando à vida mais emoção e descobertas quando partilhada com o outro. Mesmo sem conseguir distinguir esse mistério, imaginou-se vizinha de alguém estranho, para ela, maluco, extraído dessa situação um desfecho compensador. Ela descobriu, pela convivência com o vizinho, que ele não era tão louco como supunha, ganhando um novo amigo. Sua colega Patrícia, ao contrário, não obteve com a vizinha projetada uma situação inicial de reconhecimento, imprimindo a ideia de que já eram amigas: “eu e a Gabriela saímos na mesma hora e nós nos encontramos. Ela me deu oi e eu dei oi para ela. Depois saímos juntas e só voltamos às 10h da noite.” Apesar ter vivenciado anteriormente a trama dos dois vizinhos, Patrícia parece não ter entendido a ambiguidade possível entre a proximidade física de duas pessoas que moram num mesmo prédio e a distância social dessas mesmas pessoas ao cultivarem mundos interiores tão distintos. Não houve surpresa nem mistério no seu encontro com sua vizinha, pois, certamente, supunha já conhecê-la anteriormente.

Ao interagirem com questões relativas ao mundo exterior, além dos limites do ambiente familiar e escolar, as crianças passaram a refletir sobre a realidade vigente, muitas vezes desconhecida. Conjeturando sobre as situações e os sentimentos gerados pelas relações entre vizinhos, os alunos prepararam-se, enfim, para mergulhar mais a fundo no exercício hermenêutico, oscilando ludicamente entre realidade e ficção, entre si próprios e o mundo que os cerca, entre a literatura e as diferentes linguagens desse mundo nela representadas. Ingressaram, assim, na segunda temática proposta pelo método, intitulada “Eu no mundo das linguagens”. Como postula Paul Ricoeur: “o texto é um campo limitado de construções possíveis” (1989, p.203). Há sempre mais de uma maneira de interpretá-lo, desde que antes seja validada a sua compreensão. A partir das significações objetivas representadas no texto, chegamos à interpretação, e, finalmente, à apropriação das referências delas suscitadas, transportando-as para nós mesmos.

3 LEITURA: ME LEVA

3.1 *Eu no livro literário*

Era uma vez uma cor muito rara e muito triste que se chamava Flicts não tinha a força do Vermelho não tinha a imensa luz do Amarelo nem a paz que tem o Azul Era apenas o frágil e feio e aflito Flicts

Ziraldo

Através, principalmente, de obras como *Flicts*, de Ziraldo, publicada em 1969, os livros contemporâneos brasileiros destinados ao leitor mirim passaram a enfatizar os aspectos visuais, colocando a imagem como protagonista e não mais como elemento secundário, de reforço apenas da significação textual. *Flicts* é uma cor, representada pela imagem que toma forma em cada página do livro, complementada pelo texto que a acompanha. Sua trajetória da solidão e da negação à conquista da identidade dá-se, sobretudo, mediante a evolução das imagens, colocando a linguagem visual em primeiro plano. O mundo, antes mesmo da linguagem, é cor.

Isso tudo se deu, de certa forma, graças ao caminho trilhado pela sociedade brasileira entre as décadas de 60 e 70 rumo a um modelo capitalista mais avançado, provocando maior giro de capital na indústria editorial, além de ampliar o acesso da população à escola mediante reformas nas instituições de ensino e de investir na divulgação e execução da política cultural do Estado. Apropriando-se, assim, de elementos artísticos e da cultura de massa, a literatura infantil brasileira, desde a década de 70, vem oferecendo ao leitor a pluralidade das linguagens presente no mundo que o circunda. Nesse sentido, se queremos formar leitores reflexivos nos dias de hoje, também necessitamos nos ater a essa oferta, estimulando a criança a

reconhecer as diferentes expressões culturais presentes nas obras literárias, relacionando-as com a sua própria realidade.

Ao proporcionarmos aos alunos obras literárias que dialogam com diferentes linguagens recorrentes no mundo de hoje, ampliamos as possibilidades de comunicação entre texto e leitor, através da interpretação. Os participantes da Oficina iniciam sua imersão no universo literário por meio da compreensão de textos que abordam desde questões pessoais a situações sociais, refletindo sobre o entendimento de si e da realidade vigente. Nessa realidade encontram-se as diferentes linguagens com as quais interagem, através da leitura literária, ao ingressarem na segunda temática proposta pelo método, intitulada “Eu no mundo das linguagens”. Por isso, as oficinas, nesse segundo momento, realizam-se a partir de unidades temáticas representativas de pelo menos parte dessa oferta plural de expressões culturais que podem ser encontradas simbolicamente nas obras de literatura. Em cada encontro, relacionamos a literatura com uma linguagem em especial, seja ela a imagem, a colagem, a culinária, a pintura, a música, o teatro, o cinema, o RPG, e outras tantas mais, caso tivéssemos a oportunidade de estender o período de realização das oficinas.

Desejamos, pois, ampliar o processo de descoberta de si e do mundo pelo leitor, encetado na temática anterior, perante a ênfase na interpretação, após a compreensão textual. Os alunos não só devem compreender o texto literário, mas com ele interagir, interpretando-o de maneira a finalmente operarem sobre ele. Só assim atualizam a obra para si mesmos, recuperando-a em seus próprios mundos. Interpretar, retomando Ricoeur (1989), pressupõe unir um discurso inédito no discurso do texto, após a compreensão de sua estrutura. Mediante esse exercício imaginativo, nossa reflexão e posicionamento crítico são acionados, incrementando nossa busca constante por novos

sentidos de vida. Justamente na fusão da interpretação do texto com a interpretação do mundo e de si mesmo, a capacidade original da obra de ser retomada é finalmente concretizada. É, assim, na interação e na interpretação dos signos culturais presentes na literatura que estimulamos o leitor criança a reinventar o seu próprio mundo e, em última instância, reinventar-se.

A brincadeira com a leitura literária sob a temática “Eu no mundo das linguagens” teve início, então, na combinação entre literatura e imagem. Cada criança, durante o primeiro momento da oficina, que compreende o estímulo lúdico, recebeu um papel com uma forma geométrica distinta, sendo convidada a criar um desenho a partir dessa forma. Na transformação lúdica de uma imagem descontextualizada em uma ilustração própria, triângulo virou chapéu de palhaço, reta ganhou as vezes de uma rua arborizada repleta de casas, círculo tornou-se rosto de gente, retângulo tomou forma de capa de livro.

Em seguida, os alunos foram incitados a desvelar o suspense presente na obra *Mistério da página 19*, de Juarez Machado. Durante o momento da leitura, organizaram-se em roda, quando cada um se descobriu capaz de ler um texto não verbal, constituído apenas por imagens. O título predispôs os alunos à busca efetiva do mistério da página 19. Antes mesmo de a obra ser lida por completo, avançaram nas páginas, validando sua conjetura inicial de que não havia folha impressa com a numeração 19. Isso, contudo, só aumentou o interesse pela leitura, levando-os a se esforçarem para reconhecer e interpretar os detalhes visuais presentes em cada página, de maneira a, finalmente, desvendarem o enigma.

Segundo Luís Camargo (2003), as interações entre texto e imagem presentes na literatura para criança classificam-se em quatro tipos: o texto como imagem, a imagem

como texto, as imagens do texto e o diálogo entre texto e ilustração. Com base nessas interações possíveis, os livros infantis dividem-se em três blocos. No primeiro, encontram-se os livros de imagem, nos quais a textualidade é quase ou exclusivamente visual, ou seja, somente as imagens narram a história. No segundo bloco estão os livros em que a textualidade é híbrida, ou seja, texto e ilustrações têm a mesma importância. No terceiro bloco, enquadram-se as obras em que a textualidade é predominantemente verbal, ou seja, as ilustrações apenas acompanham o texto.

A obra de Juarez Machado oferecida para os integrantes da Oficina encaixa-se no primeiro grupo citado por Camargo, uma vez que se trata de um livro de imagens, no qual as ilustrações assumem a função narrativa. No entanto, como alerta Camargo, o livro de imagens nunca se apresenta ao leitor apenas através de ilustrações. Na própria capa, em geral, a arte visual já vem acompanhada do título da obra e do nome do escritor, informações verbais essas que, segundo o crítico: “se projetam sobre as imagens, interferindo na sua leitura” (2003, p.291), como constamos ao oferecermos o *Mistério da página 19* aos alunos.

Na ilustração inicial da obra, o leitor lê vestígios humanos num banheiro mediante marcas de digitais impressas em objetivos típicos de higiene, como escova de dente, lâmina de barbear, escova de cabelo, pasta de dente. As marcas digitais, presentes em todas as páginas, funcionam como elo narrativo, indicando as ações do protagonista oculto. A atmosfera de suspense lançada pelo título da obra, e reforçada pelas digitais, é intensificada por elementos que estabelecem um jogo de sentidos com o leitor, armando e desarmando situações. Nas páginas espelhadas quatro e cinco, por exemplo, o leitor se depara com uma faca com a lâmina tomada por uma mancha

vermelha, centralizada no meio do livro, num plano aproximado, cujo fundo é quadriculado.

As referências visuais e textuais anteriores, essas últimas próprias do título, possibilitam ao leitor relacionar o significante 'mancha vermelha' ao significado 'sangue' e, por conseguinte, pressupor que tal signo indique a realização de um ato censurável. No par de páginas seguinte, porém, a faca, anteriormente isolada sobre um fundo quadriculado, está agora contextualizada. Passando a imagem de um plano aproximado para um plano ampliado, o leitor reconhece o quadriculado como a toalha de uma mesa. Sobre ela, está a faca manchada de vermelho ao lado de um pote de geleia da mesma cor e de um prato com um pão fatiado e coberto de geleia. A contextualização do objeto contraria e banaliza os sentidos suscitados nas páginas anteriores. A possibilidade de haver sangue na faca é, portanto, descartada pelo leitor. O significante 'mancha vermelha' recebe novo significado, 'geleia'.

Logo, mesmo ausente de texto verbal, o livro imagem não permite ao sujeito que lê a livre interpretação. Suas ilustrações, como na narrativa textual, limitam as possibilidades de associações entre obra e leitor. Como elucida Camargo: "os principais elementos da narrativa são dados pelo autor: os personagens, o cenário, o enredo" (2003, p.292). Muitas vezes, o tempo e o ponto de vista também são oferecidos. Como prossegue o crítico, o ponto de vista torna-se muito evidente no livro de imagens, uma vez que todas as ilustrações são representadas a partir de um enquadramento, responsável por conduzir o leitor a determinadas possibilidades de interpretação em detrimento de outras, como evidenciamos na obra de Juarez Machado. Diante desse recurso, muitos alunos se decepcionaram com o desfecho da narrativa, pois desejavam que o mistério da página 19 estivesse relacionado a algum tipo de ação ilícita.

Com base nessas limitações das possibilidades de interpretação da obra pelo leitor, convidamos os alunos a criarem, após a leitura, uma narrativa visual composta por quatro páginas, sendo a primeira já ilustrada com uma capa de livro, interagindo com a metalinguagem presente na obra, uma vez que o mistério da página 19 ligava-se ao próprio mistério da criação literária, em especial, da elaboração de seu desenlace. Cada criança pôde carimbar sua digital numa ou mais páginas, utilizando elemento similar ao da obra lida para conduzir sua própria narrativa, de modo a aproximar o momento da atividade criativa da apropriação do texto lido, mediante a compreensão e a interpretação das referências por ele desveladas.

Na quinta e última etapa do método, novamente reunidos numa roda, os alunos trocaram suas narrativas visuais com os colegas. Cada um leu para os demais o texto-imagem recebido. As leituras foram gravadas para posterior comparação com as versões originais dos respectivos autores. Essas múltiplas leituras, além de socializarem as produções das crianças, possibilitaram o enriquecimento do exercício interpretativo iniciado na obra de Juarez Machado. Os alunos, em sua maioria, começaram a ler os livros de imagem criados pela tradicional expressão “era uma vez...”, ávidos por ouvirem em seguida suas vozes dando vida à história de outro.

No segundo encontro sob a temática “Eu no mundo das linguagens”, o diálogo deu-se entre a literatura e a colagem. Como estímulo à iniciação dessa comunicação, convidamos os alunos a confeccionarem uma personagem por meio da técnica de colagem, valendo-se de diferentes materiais, seja papel colorido, folha de revista, lã, tecido ou sucata. As figuras ganharam vida e acabaram se relacionando com Valentina, a protagonista da obra a ser lida. Como suas personagens, ela também foi ilustrada a partir da técnica de colagem. Se sua calça é desenhada, a saia que a sobrepõe é feita

de plástico com detalhes de flores bordadas em linhas coloridas. A saia é colada sobre a calça com o auxílio de um grampeador.

Valentina é uma princesa que mora num castelo “na beira do longe, lá depois do bem alto” (2007, p.4). Seus pais, o rei e a rainha, passam o dia todo fora, descendo lá do castelo para trabalhar. Diante desse dado presente no início da narrativa, alguns leitores já desconfiaram da coroa que a princesa sustentava. Também fruto de colagem, o objeto não é feito de ouro, mas de papel de jornal. O significado sugerido pelo material da coroa de Valentina ganha força no decorrer da história, quando o leitor descobre que o castelo da princesa localiza-se “no meio de um bocado de outros castelos, num morro do Rio de Janeiro, logo depois do mais longe de tudo” (2004, p.15).

Não havia rei e rainha, mas pais preocupados em proteger sua filha da violência que a aguardava além dos limites dos castelos. Alimentada pelo desejo de proteção dos pais, Valentina recria um novo mundo para si e para sua família por meio da sua imaginação. As ilustrações oriundas da sua fantasia deixam a técnica da colagem de lado, valendo-se apenas do desenho de cores vibrantes. A coroa de papel de Valentina, em sua imaginação, ganha cor amarelo vivo, consolidando-se em ouro nas cabeças de seus pais. As janelas com cortinas coladas em tecido floral de sua casa na favela transformam-se em aberturas ovais no topo das torres do seu castelo.

Os elementos plásticos de que se valem as ilustrações, mesclando técnicas de colagem por entre os desenhos, ampliam o campo de significações da narrativa de Márcio Vassallo. Os alunos tiveram, assim, a oportunidade de ler mais de uma linguagem presente na obra, relacionando-as entre si, de maneira a refletir diante da linguagem metafórica sobre a desconstrução de valores impostos pela sociedade.

Quando Valentina, na companhia dos pais, desce do alto de seu castelo, vindo a conhecer o tudo do qual sempre esteve tão longe, descobre que nesse tudo as meninas usam as mesmas roupas, gostam das mesmas cores, sonham as mesmas coisas. Sonham em ser princesas, “mas Valentina não queria ser princesa. Princesa ela já era onde quer que estivesse” (2007, p.17).

O sentido de colagem ultrapassou, assim, a técnica ilustrativa, ganhando significação no exercício interpretativo dos leitores. Eles colaram e desgrudaram a fantasia de Valentina e a sua realidade, o mundo no alto do morro e o mundo embaixo do morro, o seu próprio mundo e o mundo vivenciado pela personagem, concluindo que nada pode ser definitivamente desgrudado do contexto do qual se origina. Se há um deslocamento, seja espacial, social, econômico, ou mesmo psicológico, uma nova colagem é realizada, sem desmerecer colagens anteriores.

Procurando aprofundar ainda mais suas interpretações, desafiamos os alunos a colarem suas personagens confeccionadas durante o momento do estímulo lúdico em uma única história, permitindo-lhes concretizar as referências suscitadas pela obra lida. Alguns realizaram o texto em duplas, contribuindo, cada um, para a colagem narrativa de suas figuras. Outros preferiram criar sozinhos, colando sua personagem em outra própria de sua imaginação e, assim, registrando uma história oriunda dessa combinação. Ao final, quando do desfecho lúdico, leram ou encenaram seus textos para os colegas, colando as personagens confeccionadas no estímulo num painel decorado por eles.

Outra interação promissora durante a brincadeira com a leitura ocorreu entre literatura e culinária. No estímulo lúdico, as crianças brincaram de associar títulos aos seus respectivos textos, todos receitas culinárias retiradas do livro *Receitas nojentas*,

ideias bolorentas, de Eliana Martins. A melhor receita eleita pelo grupo foi colada num cartaz em feitiço de panela. O contato com o formato de receitas culinárias mergulhou-os na temática da obra a ser lida, *A novela da panela*: um drama quase completo escrito e desenhado por Ângela Lago. Ingredientes e modo de preparo deram lugar a um texto enigmático, no qual as ilustrações não apenas enriquecem e ampliam os significados textuais, como fazem parte do mesmo, uma vez que algumas palavras são representadas pela ilustração do seu significado, aumentando a participação do leitor. Assim começa a novela: “era uma vez uma panela mágica e uma bruxa barriguda. Tudo o que ela queria comer, bastava pedir. ‘Quero banana, panela!’ Depois, era só falar a senha. ‘É para a menina bela...’ E desandavam a pular e a cair uma banana, duas bananas, três bananas...” (1998, p.6-7).

Apropriando-se de elementos dos contos de fadas, como a bruxa malvada, a menina órfã injustiçada e a magia, a autora cria uma narrativa verbo-visual desenrolada a partir do poder mágico de uma panela. A culinária, portanto, está presente em toda a trama, relacionando-se com diferentes sentidos. No início é sinônimo de magia. Da panela, por meio de palavras mágicas, cai todo o tipo de alimento que, nas mãos da bruxa malvada, sacia os animais, mas nunca a pobre menina, apesar da senha se referir a ela. Ao final, a culinária aproxima-se da figura materna, uma vez que a panela pertencia à formiga que, na verdade, era a mãe da menina. Como lembra Vera Teixeira de Aguiar (2004), a cozinha é o universo das transformações, da alquimia, no qual ingredientes avulsos tornam-se pratos saborosos, que nutrem o ser humano, garantindo sua subsistência. A mãe, muitas vezes protagonista desse universo, comanda ações e elementos nele presentes, como faz com os próprios filhos. A ideia de onipotência materna, criada pela visão infantil, extrapola a relação mãe e filho, concretizando-se

nas demais situações vivenciadas pela mulher. A culinária, elemento próprio do cotidiano infantil, por meio da linguagem literária, assume novos significados, protagonizando narrativas fantásticas e, dessa forma, aproximando a conscientização da relação existente entre a magia da panela e o encantamento materno.

Como resultado, os alunos discorreram sobre situações cotidianas, nas quais suas mães cozinhavam suas comidas prediletas. A relação afetuosa concedida à culinária em detrimento de sua aproximação ao universo familiar, em especial, à figura materna, foi percebida em diferentes vozes. Após refletirem sobre o papel da culinária na obra lida, nas histórias de vida de cada um e sobre sua relação com as receitas associadas durante o estímulo lúdico, as crianças criaram textos nos moldes de uma receita culinária, incluindo ingredientes e modo de preparo. Os títulos das receitas elaboradas foram escritos em pedaços de papel para serem sorteados e lidos durante o desfecho lúdico. Ao final, todos os títulos foram colados no painel em formato de panela, já de conhecimento deles.

O encontro seguinte assegurou a combinação de literatura e pintura. No primeiro momento da oficina, ouviram um texto sobre a tela de nome “A Cuca”, da pintora Tarsila do Amaral, baseado na descrição feita pela própria artista à sua filha: “um quadro tipicamente brasileiro, com um bicho esquisito no meio do mato, um sapo, um tatu e outro bicho inventado”. Em uma folha em branco, desenharam como imaginavam ser a tela descrita, comparando seus feitos sem, contudo, conhecerem o original. Na leitura, realizada em roda, da obra *Flicts*, de Ziraldo, cotejaram, espontaneamente, suas criações com a ilustração da capa, antes mesmo de abrirem o livro, elencando cores comuns utilizadas.

Em seguida, aventuraram-se na problemática de Flicts, a cor que não tinha lugar no mundo, pois “Flicts nunca teve par nunca teve um lugarzinho num espaço bicolor (e tricolor muito menos – pois três sempre foi demais) Não existe no mundo nada que seja Flicts” (1984, p.12). A busca de Flicts por um lugar no mundo atravessa o ambiente escolar, a flora, o arco-íris, o mar, as bandeiras de diversos países para nada encontrar, “nem uma cor nem ninguém quer brincar com o pobre Flicts (...) Nada no mundo é Flicts ou pelo menos quer ser” (1984, p.15;30). Até que Flicts para de vez de procurar, olha ao longe e sobe devagarinho, sumindo no espaço: “sumiu que o olhar mais agudo não podia adivinhar para onde tinha ido para onde tinha fugido em que lugar se escondera o frágil e feio e aflito Flicts” (1984, p.39). Fugiu para descobrir o seu próprio eu, para assumir e aceitar sua própria identidade, pois “ninguém sabe a verdade (a não ser os astronautas) que de perto bem de pertinho a Lua é Flicts” (1984, p.45-46).

Como registra Carlos Drummond de Andrade na contracapa do livro de Ziraldo, a vida são cores. A cor, para além do aspecto visual, é um estado de espírito, intensificado pela sua própria imagem. Conhecendo a matéria-prima da arte pictórica, mediante o universo literário que a personificou, as crianças facilmente se identificaram com os modos de ser das cores, reconhecendo tratamento similar com colegas Flicts ou mesmo se reconhecendo em Flicts. As significações das cores, das imagens, assim se multiplicaram, permitindo-lhes um deslocamento criativo entre o mundo ficcional e os seus próprios mundos. Flicts é cor, é luz, é forma, é composição, é textura, é movimento. Sensibilizados pela trama da personagem-cor-lua, os alunos atentaram para os elementos plásticos nela presentes.

A partir daí, conheceram a tela de Tarsila, até então apenas por eles imaginada. Descobriram também quem era essa artista, o que fez, como fez. Animaram-se pelo

uso comum de cores de tons vibrantes, aproximando seus trabalhos da tela da pintora e das ilustrações do livro de Ziraldo, de maneira a unir e relacionar diferentes linguagens provenientes da expressão imagética. A apreciação de “A Cuca” provocou nas crianças, de imediato, uma reação sobre a representação do folclore, tão familiar ao universo infantil. A Cuca das lendas, imortalizada pela obra de Monteiro Lobato, estava, segundo eles, quase irreconhecível na tela. Só sabiam se tratar da Cuca, porque inicialmente ouviram a descrição do quadro, acompanhada pelo título. Recuperando os demais elementos contidos na descrição, identificaram com facilidade o sapo, porém não o tatu. Após longa observação dos animais estampados na tela, concluíram que o bicho esquisito do qual a artista falara era um misto de centopeia com formiga, podendo ser o próprio Flicts, diante de sua excentricidade.

Sentimentos de alegria e de ufanismo ficam claros nessa composição de cores vivas e formas bem contornadas, porém cabe a cada observador identificar um sentimento especial, muitas vezes não previsto pela pintora. Segundo Ricoeur (1976), a estratégia da pintura é reconstruir a realidade com base num alfabeto óptico limitado, de modo a produzir um aumento icônico, ou seja, de modo a ampliar o sentido do universo, apreendendo-o na rede de seus signos abreviados. Tanto na tela de Tarsila como na obra de Ziraldo, segundo os alunos, as personagens estavam unidas por um sentimento comum, o de amizade. Sentimento esse presente em muitas de suas produções textuais, quando foram motivados a criar uma narrativa a partir da imagem transmitida pela obra da pintora. Ao final, cada aluno leu aleatoriamente o texto de um colega e, em seguida, diante do leque de ilustrações realizadas durante o estímulo lúdico, fixou o texto ao lado da imagem que mais lhe significava. A pintura, assim como a literatura, tem o poder de recriar a realidade. Nas palavras de Ricoeur: “a escrita, num

sentido limitado da palavra, é um caso particular de iconicidade. A inscrição do discurso é a transcrição do mundo e a transcrição não é reduplicação, mas metamorfose” (1976, p.53).

O par de linguagens combinadas na oficina seguinte deu-se entre a literatura e o artesanato, esse representado pela tapeçaria. Em roda, primeiramente, as crianças realizaram a brincadeira do novelo literário. O fio do novelo ia passando de um para outro, aquele que recebia continuava a história que era contada, formando, ao final, uma teia narrativa a partir do entrelaçamento do fio pelas mãos de cada um. Ainda em roda, apresentamos-lhes Sherazade, a jovem donzela que conseguiu acabar com a maldade do sultão Shariar de assassinar suas esposas após desposá-las. Durante mil e uma noites, Sherazade encantou o sultão com seus contos, fazendo-o esquecer de seus hábitos cruéis. Ao invés de mandar matá-la, ordenou que os artesãos tecessem as suas histórias em tapetes de seda para que nunca fossem esquecidas e para que pudessem ser admiradas por pessoas de todo o mundo. Contamos, então, para as crianças um dos contos de Sherazade que fascinaram o sultão, a aventura de *Simbad*, o marujo, recontado por Ludmila Zeman.

Optamos por essa adaptação por reunir qualidade literária e imagética, essa última voltada para a arte da tapeçaria, havendo, já na obra em si, a interação das linguagens literária e artesanal. A técnica utilizada pela autora para ilustrar seu texto resulta de um trabalho minucioso de pesquisa em museus de Londres, Paris, Nova Iorque e Berlim. Com base na primeira referência registrada dos contos narrados por Sherazade, datada do século IX e mencionada em uma coleção de contos persas, Ludmila quis em suas ilustrações dar crédito à arte desse povo, mesmo registrando, ao final, a influência de histórias de povos árabes, indianos e europeus nos contos que são

hoje conhecidos como *As mil e uma noites*. Por isso, o livro, criado no estilo de um manuscrito persa, reproduz, como registra a autora, os desenhos e a atmosfera dos tapetes dessa região, a partir do estudo de miniaturas persas, tapetes orientais, manuscritos ilustrados e pinturas dos países mulçumanos encontrados nos museus que visitou.

As aventuras de Simbad, o marujo, são retratadas e enriquecidas por entre a combinação de texto e ilustração, sempre demarcados por margens que fazem as vezes de partes de tapetes persas. Desse modo, a arte de tecer com as mãos ganha significação múltipla, numa convivência híbrida e fecunda entre as páginas do livro, pois representa não somente o trabalho dos artesãos, mas também do escritor, do ilustrador, do contador de histórias e do próprio marujo Simbad, que traçou e teceu sua rota marítima, análoga aos verdadeiros percursos realizados pelos navegadores árabes. A curiosidade despertada pelo final aberto da trama, indicando novas aventuras do marujo, motivou os leitores a imaginarem as próximas peripécias do protagonista, questionando se encontrariam na biblioteca da escola obras que as traduzissem. De posse dessa pluralidade desvelada pelo verbo tecer, distinguiram ações individuais de coletivas, reconhecendo a importância da colaboração e da organização na arte de tecer tapetes e de tecer rotas marítimas até então desconhecidas.

Em grupos, organizados circularmente, cada aluno iniciou sua história, a partir da tradicional expressão “era uma vez...”, já impressa na folha delimitada por uma moldura em formato de tapete, passando para o colega da sua direita dar continuidade. Entregando seu texto ao vizinho, cada um também recebeu da sua esquerda uma nova história para dar seguimento. O processo de criar e tecer narrativas em grupo, no qual cada membro colabora individualmente, terminou no momento em que cada autor

recebeu novamente o texto que iniciou, concebendo-lhe um desfecho de acordo com o caminho que ele trilhou durante o percurso. Tecidas as histórias, confeccionaram um tapete, costurando seus textos num único tecido que fez as vezes da tapeçaria ao ter suas extremidades decoradas e desfiadas.

Em novo encontro, as crianças imergiram nas interações possíveis entre a literatura e a música. Sorteando sons retirados da obra *Barulho, barulhinho, barulhão*, de Arhur Netrovski, ensaiaram suas representações para o grande grupo adivinhar. Apresentamos a obra da qual foram extraídos os sons para os alunos apreciarem e brincarem de ler, descobrindo a singularidade de barulhos aparentemente tão banais, diluídos na automação do nosso cotidiano. Aguçados os ouvidos, tiveram em mãos o livro de poesia *Jogo da fantasia*, de Elias José. Cada dupla escolheu um poema para ler, experimentando diferentes práticas de leitura em sequência. Primeiro leram em silêncio, depois em voz alta para o próprio componente da sua dupla, após leram sob forma de jogral para o grande grupo e, por último, seguindo o ritmo do poema, musicaram-no, lendo e cantando ao mesmo tempo. Essa rica experiência de leitura sensibilizou sua atenção para aspectos comuns entre o texto poético e o texto musical, como melodia, ritmo, som, rima, reconhecendo a carga polissêmica da semântica transmitida por tais elementos em interação com o jogo de palavras criado pelo artista.

Elias José, sem romper totalmente com a sintaxe discursiva, revitaliza a palavra, acarretando-lhe um tratamento mágico, próprio do jogo da fantasia que dá título à sua obra, por meio da aproximação e da recombinação de significados até então distantes, embalados pela musicalidade. Animais, em especial, ganham, assim, representações inusitadas através do jogo de palavras atrelado a associações sonoras, como a barata de bata e o bico do galo. A sensibilização para a musicalidade dos poemas, oferecendo

aos alunos a oportunidade de não só lerem, mas cantá-los, promoveu a apreensão dos seus significados. Por entre a emoção, despertada, em especial, pela sonoridade dos versos, eu leitor e eu lírico se uniram em uma só voz, facilitando a captura das referências lidas.

Para surpresa das crianças, após todas essas práticas de leitura, apresentamos o CD que acompanhava o livro, evidenciando o caráter áudio-poético da obra desse escritor. Dessa maneira, compararam as musicalidades criadas para os poemas lidos com as versões gravadas pelo autor, identificando sons e ritmos ora similares ora distintos. O timbre grave da voz de Elias foi diluído pela suavidade dos sons produzidos pela combinação de instrumentos como o piano, a percussão e o chocalho, acompanhados de um coral infantil e de músicos tarimbados. A experiência diversificada de leitura protagonizada pelas crianças também surgia, assim, no CD, uma vez que ele comportava não apenas poemas musicados, mas leituras expressivas e brincadeiras rítmicas. O frevo de “O bico do galo”, o múltiplo resgate de modelos e expressões populares em “Piados do passarinho” e as quadrinhas envolventes de “Improviso” garantiram o deleite do grupo.

Essa aproximação promissora entre poesia e música, atraindo significativamente o público infantil, relaciona-se, de certa forma, com a iniciação da criança no texto poético e na melodia desde, muitas vezes, a gestação. Por intermédio das cantigas de ninar, o bebê trava seus primeiros contatos com a poesia e a música, imprimindo-lhes uma carga afetiva que o acompanha em seu crescimento. Desse modo, na atividade criativa, estenderam a brincadeira com a leitura poética e musical para o papel. Criaram um poema, musicando-o ao final, de maneira a apresentá-lo para o grande grupo sob formato de show. A linguagem musical, como a literária, desenvolve-se no tempo, ao

contrário da visual, que se concretiza no espaço. Sendo assim, tanto na música como na literatura, desvelamos as partes para atingirmos o todo, decifrando suas referências. Recuperando Ricoeur (1976), a leitura literária é como a execução de uma partitura musical, ambas assinalam a realização das possibilidades semânticas do texto.

Na oficina seguinte, diante da combinação literatura e teatro, os alunos brincaram com as diferentes variações da linguagem literária, mesclando texto poético, dramático e narrativo a partir da reflexão sobre a obra de Fernando Vilela, inspirada na literatura de cordel e nas novelas de cavalaria. O drama foi aproximado do olhar infantil por meio da herança popular presente no cordel, em especial, sua oralidade, sua entonação. Antes de terem o livro em mãos, dois alunos, eleitos pelo grupo, subiram ao palco da biblioteca infantil e leram textos descritivos, retirados da obra, apresentando os protagonistas da história. Os demais, a partir de uma lista de personagens consagrados da tradição oral, procuraram ligar as descrições aos respectivos nomes, Lampião e Lancelote, que vinham a dar título ao livro. Esse é dividido em três partes, a apresentação das personagens, a travessia de Lancelote e o duelo, mesclando poesia popular de improviso dos cordéis, representada pelo herói cangaceiro, e elementos textuais próprios das clássicas novelas de cavalaria, berço do herói medieval.

Nas falas do cangaceiro, portanto, o escritor empregou a sextilha heptassilábica, métrica mais tradicional do cordel: “Ó donzelinho enfeitado / Todo coberto de ferro / Você nem sabe quem sou / E já vai me dando um berro / Se eu quiser te mato agora / Neste chão eu te enterro” (2006, p.26). Já nas falas do cavaleiro, Vilela valeu-se da septilha, apropriando-se da métrica consagrada por José Costa Leite nos duelos que escreveu: “Que sujeito doido és tu / Com esse jeito de anão / Essa roupa toda em couro / É de vaca ou de bisão / E o ar caipira e tacanho / Mais este chapéu estranho / Que

lembra Napoleão” (2006, p.28). No encontro inusitado entre um cavaleiro medieval e um cangaceiro da região nordeste brasileira, o autor coloca em choque as diferentes tradições que ambos carregam, promovendo um duelo sobretudo cultural. Ao largarem as armas, aceitando conhecer o que o outro tem para oferecer numa dança, os heróis reinventam o xote⁷ e o gavotte⁸, despertando a amizade através do intercâmbio de culturas: “Pondo abaixo uma barreira / Resultou numa geleia / Da magia europeia / Com a ginga brasileira” (2006, p.49).

A mistura das linguagens de cordel e de novelas de cavalaria, conduzida pelo dinamismo da oralidade, é intensificada pela também hibridez das imagens, encaradas como o cenário ou o palco do embate. A ambientação medieval tem referência nas iluminuras medievais, nas pinturas renascentistas, nas armas e armaduras da época, como registra o próprio escritor e ilustrador ao final do livro. Em contrapartida, o universo do cangaço é retratado a partir da pesquisa na xilogravura popular, nas fotografias do período, bem como em cenas de filmes brasileiros. Enquanto a cor cobre remete à roupa, às armas, às moedas de Lampião e ao cenário arenoso e ensolarado onde vive, a cor prata ressalta a armadura, a espada, a lança de Lancelote, bem como a atmosfera cinzenta que recobre os castelos medievais.

A partir do dinamismo e da vivacidade dos diálogos desses heróis, reforçados pelas ilustrações, convidamos os leitores a vestirem a pele de um herói, seja ele da obra lida ou não, e, juntamente com um colega, criarem um diálogo com base no encontro de suas personagens. No desfecho lúdico, tiveram a oportunidade de encenar no palco os textos criados, transpondo a oralidade impressa no papel para o evento

⁷ Dança e música de salão, comum em bailes populares do nordeste brasileiro.

⁸ Dança popular francesa dos séculos XVII e XVIII.

instantâneo da encenação dramática. A oralidade presente na ficção, em especial, na representação dramática, corporifica a mediação existencial entre o si e o mundo. Atores e espectadores travam um diálogo aparentemente quase mudo, porém tão promissor e emocionante como o encontro único entre Lampião e Lancelote. De acordo com Ricoeur: “as personagens de teatro e de romance são humanas como nós. Uma vez que o próprio corpo é uma dimensão do si, as variações imaginativas em torno da condição corporal são variações sobre o si e sua ipseidade” (1991, p.178).

Do teatro, chegamos ao cinema, relacionando-o com a literatura. Essa combinação permeou o encontro subsequente. A relação entre tais linguagens estabeleceu-se a partir da comparação do conto de fadas *A Branca de Neve*, dos Irmãos Grimm, e de sua versão adaptada para o cinema, produzida pelos estúdios da empresa americana de entretenimento Walt Disney. Seleccionamos alguns trechos do filme de animação para as crianças assistirem durante o estímulo lúdico, preocupando-nos em mostrar cenas que se distanciassem, de alguma forma, da obra original.

Assim, descobriram que no livro, ao contrário do filme, os anões não têm nome, por conseguinte, não são individualizados, formando, todos, uma única personagem, representativa das forças instintivas do ser humano, canalizadas para atividades construtivas que culminam no trabalho. Também reconheceram que, na obra dos Irmãos Grimm, após descobrir que Branca de Neve continua viva, tendo sido salva pelo caçador, a rainha madrasta tenta, por três vezes diferentes, acabar com a vida da rival, simbolizando o amadurecimento gradativo da protagonista. Essa evolução é abolida na adaptação cinematográfica, quando a princesa é submetida apenas à prova da maçã envenenada. O conto da Branca de Neve, justamente por retratar, de forma mágica e

simbólica, o desenvolvimento da vida humana até a maturidade, garante o constante interesse infantil, sempre permeado pelo desejo de crescimento.

Descobertas as diferenças conceituais do conto nas linguagens apresentadas, os alunos refletiram sobre os aspectos estruturais que distinguem e aproximam a literatura do cinema. Atentaram para o longo e diversificado processo de produção de um filme. Enquanto a obra literária envolve escritor e editor, ou mesmo, escritor, ilustrador e editor, o filme, que nasce do trabalho criativo do roteirista, necessita de uma equipe técnica especializada, tão criativa quanto, para chegar às salas de cinema. Exatamente por isso, muitos consideram o cinema uma arte impura, dependente do envolvimento e do trabalho de diferentes artistas (roteiristas, diretores, atores, produtores, montadores, distribuidores, entre outros) amparados por avançados suportes tecnológicos.

Diante dessas ampliações de sentidos permitidas pelo entrecruzamento das linguagens literária e cinematográfica, as crianças foram, então, desafiadas a trabalhar em grupo, criando um roteiro de um novo conto de fadas. Antes, porém, elegeram as personagens da trama da Branca de Neve com as quais mais e menos se identificavam, incluindo-as ou não nos roteiros. Esses foram, por fim, apresentados sob a simulação de uma entrevista. Os alunos, fazendo as vezes de roteiristas e diretores, divulgaram seus filmes e planos de produção. A plateia, por votação, elegeu o roteiro que julgava ser o melhor, digno de ganhar as telas de cinema.

Já no último encontro sob a temática “Eu no mundo das linguagens”, apresentamos às crianças a literatura em contato com o jogo de RPG, do inglês, *Role Playing Game*, jogo de interpretação de personagens, no qual os jogadores assumem o papel de personagens e criam narrativas colaborativamente. As escolhas dos jogadores determinam a direção que o jogo irá tomar. Unindo ficção e realidade, fantasia e

estratégia, os RPGs são jogos mais sociais que competitivos, raramente acarretando vencedores e perdedores. Como na leitura de uma obra literária, esses jogos atraem o interesse do ser humano, porque alimentam sua imaginação, sem, no entanto, limitar sua ação a um enredo específico.

Inicialmente, os RPGs reuniam jogadores, livros de sistemas e regras, dados, lápis e papéis em torno de uma mesa num exercício de equilíbrio entre jogo e narrativa ficcional, onde os jogadores confundiam-se com suas próprias personagens. Com os avanços tecnológicos, surgiram versões eletrônicas do jogo que, adaptadas e divulgadas na Internet, conquistaram fama e público em todas as partes do mundo. Hoje, navegadores aventuram-se nesses jogos, onde o raciocínio lógico, aliado à sorte, é peça fundamental. Cabe ao jogador vencer os desafios lançados à sua personagem, por meio da escolha de suas ações e destinos diante das possibilidades que lhe são oferecidas, correndo sempre o risco de ser surpreendido pelo acaso.

Interessava-nos, entretanto, aproximar jogo e literatura, evidenciando a estrutura narrativa presente nas diferentes aventuras proporcionadas pelo RPG, dentro ou fora da esfera digital. Portanto, oferecemos aos alunos um livro, no qual o leitor assume o papel de jogador, protagonizando o jogo de RPG no universo próprio da literatura. Antes, porém, dividimos a turma em dois grupos, incitando-os a confeccionar um herói. No momento da leitura, cada grupo, assumindo o papel do herói criado, teve a chance de se tornar protagonista da história ou usuário do jogo, ditando os passos a serem tomados a partir das possibilidades divulgadas por nós, professoras, na função de narradoras da obra *Viver ou morrer*: esta é a jogada, de Athos Beuren. Suas escolhas, realizadas sempre sob uma atmosfera de suspense e mistério, levavam-nos ao desfecho feliz ou a uma grande fatalidade.

Esse exercício lúdico experimentado durante a leitura literária também foi testado na escrita, quando criaram uma narrativa permeada por diferentes possibilidades de encadeamento e de solução. Durante o desfecho da oficina, os alunos brincaram com suas realizações, trocando os textos entre si, de maneira a oportunizar ao outro ler e fazer suas próprias escolhas a partir das alternativas apresentadas. Através dessa atividade, acenamos a viabilidade do ato criativo se instaurar também no momento de socialização, uma vez que toda a leitura, quando completado o círculo hermenêutico, gera no leitor a possibilidade de recriação. Reinventar-se diante do texto é o objetivo máximo da interpretação. Vejamos, portanto, indícios das relações estabelecidas pelas crianças entre as obras literárias e as diferentes linguagens às quais foram combinadas, de maneira a apontar avanços no processo de leitura e, por conseguinte, na sua formação enquanto leitores.

3.2 Eu no mundo das linguagens

O mistério da página 19

Juarez Machado

As palavras presentes na epígrafe acima são as poucas encontradas no livro de imagens de autoria de Juarez Machado. Sua narrativa é construída através do encadeamento de imagens, pelas quais as ações do protagonista, bem como suas consequências, são compreendidas, interpretadas e apropriadas pelo leitor. Embora o desfecho da obra tenha decepcionado grande parte dos alunos, esperançosos por um

final condizente com a atmosfera de suspense criada pelas imagens, a surpresa estimulou-os a refletir sobre o que leram em cada ilustração. Voltaram ao livro, folheando-o novamente, de maneira a reconstruir os sentidos da narrativa de trás para frente. Só aí reconheceram a representação do processo literário na própria trama, questionando os motivos que levam a finalização de uma história ser tão misteriosa.

Estendendo suas reflexões na atividade criativa, as crianças partiram da imagem de um livro, elemento chave na obra lida, para desenvolver suas próprias narrativas visuais. Alexandre apropriou-se de outros elementos da história, porém sem conseguir organizá-los de maneira clara, acenando certa dificuldade em representar no papel as etapas elementares de uma narrativa, início, meio e fim, de modo a formar uma sequência imagética lógica. Problema similar foi enfrentado por Rodrigo. A compreensão de seu livro de imagem também ficou comprometida. No entanto, ele soube lidar com os planos visuais, enfatizando determinadas situações em detrimento de outras pelo ângulo e pelo ponto de vista da imagem desenhada no papel. Quando, por exemplo, quis focar a chegada da personagem em sua casa, utilizou a folha toda para representar a porta, criando um plano fechado sobre o objeto. A digital da personagem impressa sobre a maçaneta desenhada em detalhes indicou, assim, a mudança de cenário da narrativa, criando uma expectativa no leitor que, infelizmente, se esvazia diante da falta de encadeamento dos elementos presentes nas ilustrações seguintes.

Rafaela, por sua vez, comentou com o grupo, durante o momento de reflexão da leitura, que tinha em casa outro livro de imagem do mesmo autor, intitulado *Ida e volta*. Com o nosso auxílio, ela recuperou rapidamente a história, estabelecendo relações intertextuais entre linguagens comuns. Não nos surpreendeu haver em sua produção

frutos desse intertexto, como traços imagéticos similares às ilustrações da obra de Juarez que possui. Rafaela deu vida ao objeto livro, que passou a andar pelas páginas, trocando de ambiente até chegar a uma mesa onde parou e descansou. Seus deslocamentos foram marcados por pegadas que, muitas vezes, imprimiam linhas tracejadas no chão, apontando seus reais movimentos, como ocorre com o protagonista de *Ida e volta*.

Se para Rafaela o livro andava, para Marthina o livro sumia. Partindo do título “Cadê você?”, a menina desenvolveu uma narrativa visual, buscando o exemplar numa estante lotada para, então, possuí-lo, abri-lo e finalmente lê-lo. Mais sensibilizada pelo processo criativo presente na obra lida, Diana criou um livro de imagem sob o mesmo tema, porém visto por outra ótica. A menina protagonista vira escritora, concebendo sua própria obra para depois consumi-la. No entanto, constatamos que muitos alunos tiveram dificuldade em ordenar suas criações imagéticas. O exercício narrativo visual, dispensando o uso da palavra, de certa forma, assustou-os, uma vez que não estavam acostumados a contar uma história com imagens, mas com palavras. Diante de tanto poder em mãos, acabaram recuando, com receio de não vencerem o desafio. Procuramos, então, no encontro seguinte, aprofundar a leitura de imagens, atentando para suas possíveis técnicas.

A técnica eleita foi a colagem, linguagem empregada nas ilustrações de Suppa para a obra literária *Valentina*, de Márcio Vassallo. Por meio da leitura cruzada entre texto e imagem, os alunos envolveram-se no jogo metafórico sustentado pela obra, colando referências inéditas numa mesma reflexão. De acordo com Ricoeur, a referência metafórica, própria da obra literária, oferece um novo acesso ao processo imaginativo, ligando-o à inovação semântica: “é no momento de emergência de uma

nova significação, fora das ruínas da predicação literal, que a imaginação oferece a sua mediação específica” (1989, p.218). Por meio da imaginação, o leitor percebe uma nova pertinência predicativa, possível a partir da reestruturação dos campos semânticos, do “ver como”. As referências metafóricas presentes em *Valentina* foram, enfim, desveladas mediante a reflexão sobre a leitura. Nem todos, até então, haviam compreendido, por exemplo, que “os dragões do lugar que apavoravam todo mundo e cuspiam fogo e barulho para todos os lados” (2007, p.10) eram, na verdade, seres humanos, criminosos e/ou policiais, trocando tiros com armas de fogo.

Da colagem como técnica plástica para a colagem de significações distintas em um contexto comum, os alunos avançaram as relações de sentido entre a literatura e a realidade, registrando-as no papel. Carolina e Isadora, ao colarem suas personagens, confeccionadas durante o estímulo lúdico, evidenciaram sua identificação com as meninas de hábitos, vestimentas e desejos iguais, habitantes do Tudo, e não do castelo de Valentina:

Certo dia, duas irmãs que chamavam Vanessa e Ashley estavam passeando pelo shopping. Encontraram a Rafaela e se tornaram amigas. Foram no cabeleireiro e pintaram os cabelos, a Vanessa pintou de rosa, Ashley pintou seu cabelo de cor de rosa e a Rafaela pintou seu cabelo de laranja. Ficaram super amigas para sempre.

As personagens confeccionadas no estímulo correspondem às irmãs e amigas de nome Vanessa e Ashley. Rafaela foi criada durante a atividade criativa, talvez porque nenhuma delas quis representar o papel de Valentina. Foi no cenário típico do Tudo, no shopping, que as irmãs passearam, vindo a conhecer uma nova menina. Certamente, naquele dia, Rafaela havia deixado seu castelo bem longe de Tudo e descido ao lugar onde todas as meninas eram iguais. Evidência disso está nas cores

dos cabelos das personagens. As irmãs, de origem comum, pintaram o cabelo da mesma cor, enquanto a nova amiga, certamente proveniente de outro reino, escolheu uma cor diferente, afinal, ela era diferente.

O reconhecimento do espaço no qual se passa a história deu-se entre muitas crianças. Diana se apropriou da cidade do Rio de Janeiro para retratar a amizade entre duas amigas ginastas participantes dos jogos pan-americanos, imprimindo a realidade vigente em seu texto, uma vez que na época de realização dessa oficina a competição ocorria na capital carioca. Larissa valeu-se do conhecimento que possuía sobre a violência da cidade para retratar um assalto vivenciado pela protagonista de sua história. Já Jeniffer pareceu ter se aproximado mais da obra lida, imaginando a união de dois mundos sociais e economicamente distantes através da amizade, colando, assim, em sua trama, relações estabelecidas entre *Valentina* e *Ponto de vista*, livro de Ana Maria Machado, que marcou o encontro da literatura com a amizade, durante a temática “Quem sou eu?”. Escreveu Jeniffer:

Era uma vez uma menina rica, muito rica, que ia à praia mesmo com frio. Esta menina sempre que ia à praia comprava um picolé para gelar a garganta. A menina que vendia o picolé para ela era sempre a mesma menina com o nome de Clarice. A Clarice era muito, mas muito pobre e vivia na favela. Elas ficaram muito amigas, agora elas dividem as coisas.

A combinação entre literatura e culinária, presente na oficina seguinte, também intensificou a leitura visual, proporcionando a reflexão sobre a interação constante e concomitante entre a arte literária e as múltiplas linguagens do mundo. *Novela da panela* concretiza-se numa versão modernizada dos contos de fadas, centrada na magia do alimento como fonte de energia e garantia de sobrevivência, e apresentada sob o formato de uma carta enigmática. Desvelando as convenções criativas

resultantes da ligação entre verbo e imagem, os leitores invadiram-se de referências, de experiências de mundo que a obra fez chegar à linguagem, exibidas diante de si, perante sua estrutura. As referências apreendidas por Rafaela foram intermediadas por relações intertextuais. Sua receita, calcada na realidade, valeu-se de recursos ilustrativos próprios dos livros de imagem de Juarez Machado. Após elencar os ingredientes de sua receita, lasanha de panqueca, resultante da união de seus dois pratos prediletos, a autora mirim ocupou o restante da página com um desenho descritivo, evidenciando o modo de preparo. As setas que ligavam as imagens, ditando a ordem das etapas de preparo muito se aproximaram das soluções gráficas de Machado para acarretar movimento, ação, sequência e dinamismo às suas obras.

Alguns alunos, fascinados pelas receitas fantásticas e repugnantes, conhecidas durante o estímulo lúdico a partir do livro *Receitas nojentas, ideias bolorentas*, de Eliana Martins, mesclaram linguagens de ambas obras lidas. Quanto ao formato, apropriaram-se do recurso enigmático da novela, unindo texto e imagem. Já com relação ao conteúdo, optaram por também criar receitas nojentas, certas vezes acrescidas de magia, outras vezes dotadas de *nosense*. Talvez ainda tomada pelo efeito da metalinguagem presente em *Mistério da página 19*, Marthina criou a receita de um livro de animações, empregando com propriedade figuras de linguagem, como metáforas e sinestésias, no lugar de imagens propriamente ditas. Após listar os ingredientes necessários, três livros, uma caneta, duas xícaras de loucura, dois corretivos líquidos, quatro réguas e um copo de açúcar, indicou o modo de preparo:

Abra os três livros na página 6, pegue a caneta e escreva nos 3, pegue as 2 xícaras de loucura e misture, assim os três livros vão ficar loucos, depois se você errou alguma coisa use o corretivo, pegue as 4 réguas e use para fazer as linhas e use a xícara de açúcar para o livro ficar bem gostoso. Se delicie lendo e se divertindo.

Diana também optou por escrever uma receita de livro, no caso, caldo de livros de terror. Porém sua intenção não conseguiu exceder o formato, reduzindo o conteúdo textual ao de uma receita culinária real, embora tenha utilizado livros como ingredientes.

No encontro seguinte, a aproximação entre literatura e pintura reforçou novamente as relações em meio às linguagens verbal e não verbal. Entre a tela “A Cuca”, de Tarsila do Amaral, e a obra *Flicts*, de Ziraldo, os alunos encontraram semelhanças além dos elementos plásticos. Tanto na literatura como na pintura, as crianças identificaram um elemento intruso, seja por suas peculiaridades que o afastam dos demais, seja pela sua aparência desconhecida. No livro, *Flicts* é uma cor que não colore nada no mundo, sendo negado pelas outras cores. Sua tristeza e aflição desaparecem quando deixa de procurar um lugar para colorir, descobrindo-se ser a própria Lua. No entanto, para os leitores, *Flicts*, antes de assumir sua identidade no espaço, representava o colega de turma negado, ou eles mesmos quando um dia já haviam passado por situação semelhante. Na pintura, em contrapartida, as cores não estavam personificadas, mas dando vida e forma a animais tipicamente brasileiros. A Cuca foi o primeiro elemento que atraiu o olhar dos alunos, pois se apresentava diferente das imagens que possuíam em suas memórias, em especial pela cor, o verde fora substituído pelo amarelo. O bicho esquisito, como conceituara a artista no texto descritivo que ouviram no início da oficina, era desconhecido de todos. Sem nome e sem referência, o animal acabou se tornando, ao olhar infantil, espontaneamente, *Flicts*.

Por isso, alguns alunos incluíram em seus textos, criados a partir da apreciação da tela de Tarsila, elementos próprios da narrativa de Ziraldo, aproximando o bicho esquisito de *Flicts*. Patrícia assim escreveu: “um dia, na floresta, uma cuca passava por

lá. Veio um tatu e o tatu viu um sapo e o sapo viu um bicho estranho. E esse bicho estranho queria brincar e pediu para brincar e eles não deixaram o bicho brincar. Um amigo do bicho estranho convidou ele para brincar e se divertiram muito.” Para a menina, o bicho estranho era Flitcs, aquele com quem ninguém queria conviver. Procurando um desfecho feliz para a personagem de Tarsila, Patrícia arranjou-lhe um amigo, instalando-se a diversão entre todos. Diana optou por atribuir à Cuca os infortúnios de Flicts, assim registrando:

Era uma vez uma jacaroua muito feia chamada Cuca. Ela tinha somente um amigo, o Floct, sabe por quê? É que os outros animais da mata Bordiz não gostavam da Cuca, pois ela era muito feia e esquisita. Somente Floct era amigo da Cuca. Todos os dias, Floct e Cuca saíam de suas casas, se encontravam bem cedinho no meio da mata para procurar alguma pessoa que gostasse dela. Num desses dias de procura, a Cuca falou muito desanimada para Floct. ‘Ai, ai, Floct, acho que ninguém gosta de mim! Estamos há vários dias de procura e não achamos ninguém! Snif...’ ‘Não desanime!!!’ Um dia eles encontraram. Foi um dia de muita festa. E viveram sempre amigos.

Alexandre também atribuiu à Cuca a qualidade de esquisita, porém parece não ter aproximado o animal da personagem de Ziraldo, uma vez que em sua história Flicts surge já bem resolvido, ao lado das cores que antes o negavam. O menino retratou a Cuca com base no seu próprio imaginário, conduzido pelas referências apreendidas do folclore e da obra de Lobato. A Cuca de Alexandre mora numa caverna na floresta e diverte-se praticando maldades aos outros:

A Cuca era um bicho esquisito, que pegava cores com seus amigos idiotas, o Tatu e o Sapo. Um dia, a Cuca tramou um plano para pegar as cores. As cores estavam na floresta. Quando a Cuca e seus amigos idiotas iam pegar as cores flicts, amarelo, azul, vermelho e verde, as cores iam até a caverna da Cuca, que estava cheia de armadilhas. As cores escaparam e nunca mais voltaram.

Outros alunos preferiram limitar sua imaginação às margens do quadro, imprimindo em seus registros ou a descrição de uma cena ou um comentário sobre sua apreciação. Rafaela preferiu descrever o que via, relacionando a imagem com a

brincadeira de que mais gosta, incluindo na tela referências de seu próprio mundo: “era uma vez uma cuca amarela que estava na floresta junto com o sapo, o tatu e o bicho estranho. E todos estavam brincando de futebol sem bola.” Já Carolina trocou a narrativa por uma descrição pessoal, repleta de juízo de valor, indignada com a transformação sofrida pela “sua” Cuca nas mãos da pintora: “o desenho esquisito é assim... Ele tem a Cuca amarela bem feia, tem um tatu que eu nem sei que é, um sapo bem bonitinho, o único, e tem um bicho estranho que a imaginação criou. A paisagem é um mato com árvores, plantas e grama. A cuca tem muitos amigos para brincar e se divertir.”

Quando a literatura uniu-se ao artesanato, em especial, à arte de tecer, as crianças experimentaram reinventar suas leituras no papel num exercício de colaboração, no qual cada membro do grupo contribuía com a sua parte. Essa prática, associada ao trabalho dos artesãos do sultão Shariar, quando teceram as histórias de Sherazade em tapetes de seda para jamais serem esquecidas, lembrou também a forma como os tecelões persas confeccionam seus tapetes. Famílias inteiras envolvem-se na criação de uma única peça de tapeçaria. Cada familiar tece a sua parte em harmonia com as partes já tecidas, resultando num trabalho digno de apreciação e valorização. As histórias tecidas pelos alunos mesclaram elementos da obra lida, *Simbad*, da narrativa criada pelo grande grupo no estímulo lúdico, durante a brincadeira do novelo literário, e das suas próprias tramas de vida. Os ingredientes que mais lhe chamaram a atenção no episódio desvelado de *As mil e uma noites* foram o clima de aventura, o tema de viagens e os toques de fantasia.

Com isso, mais de uma história tecida continha dados relativos a deslocamentos no espaço. Simbad, após perder a fortuna herdada de seu pai, embarca num navio,

tornando-se um pobre marujo solto no oceano que, pelo menos, tenta aprender as línguas e os costumes das terras estranhas pelas quais passa. A viagem de navio, portanto, ultrapassou as páginas do livro de Ludmila Zeman ora para conduzir a narrativa das crianças, ora para incrementá-la. Nessa história, por exemplo, o enredo se desenvolve a partir da viagem por mar:

Era uma vez quando quatro pessoas decidiram fazer uma viagem de navio e embarcaram. Ficaram sete dias viajando, mas o navio afundou e teve três mortes ocorridas. A menina que sobreviveu ficou triste, pois teve que ir para um orfanato, o orfanato era muito chato, porque ela não tinha sua família lá, não tinha amigos. Só que se passaram anos e ela foi adotada e viveu feliz para sempre.

Já nessa outra narrativa, o tema viagem completa e intensifica a aventura de uma artista de circo:

Era uma vez uma chinesinha que sempre quis entrar para o Circo de Soleil. Ela tinha um dom muito grande e sensacional: se esticava feito elástico, ela treinava diariamente, pois esse era seu sonho. Ela queria fazer parte do circo, então entrou, ela foi a bailarina. Ela fez muito sucesso, viajou de barco, aviões... Mas um dia, quebrou o pé e ficou uma semana sem poder bailar. Mas ela melhorou e foi se apresentar no circo, ela foi a melhor da noite e casou com um chinês, eles viajaram para sua lua-de-mel na Itália.

A capacidade de tecer histórias é inerente ao ser humano, que vive retomando sua experiência de vida através das próprias histórias vividas, geralmente envolvidas nas histórias de outros. Como clarifica Ricoeur: “partes inteiras de minha vida fazem parte da história de vida dos outros, de meus pais, de meus amigos, de meus companheiros de trabalho e de lazer” (1991, p.190). Tendemos, assim, a conceber nossas vidas como uma narrativa própria, perante o cruzamento de nossa experiência com a nossa capacidade de fabulação. Contudo, diante do caráter evasivo da vida real, temos a necessidade de recorrer à ficção para organizar nossa unidade narrativa. Desse modo, como prossegue o filósofo: “é com a ajuda dos começos narrativos com

os quais a leitura nos tem familiarizado que, forçando de algum modo o traço, estabilizamos os começos reais que constituem as iniciativas – no sentido forte do termo – que utilizamos” (1991, p.192).

Tratando-se aqui da infância, as experiências de vida estão recém tomando forma, impulsionadas pela descoberta, pelo desenvolvimento e pela realização de estruturas narrativas. Na fase escolar, mediante o aprendizado do código escrito, a criança passa a representar no papel tais estruturas, adquirindo consciência dessa técnica, de modo a sistematizar seu conhecimento. Guiada ainda pelo pensamento concreto, ela absorve melhor as informações descritas por meio de imagens e ações, com relações de causa e efeito bem definidas, permeadas ou não pela fantasia. Talvez por isso alguns alunos tiveram dificuldade em aceitar outros modelos e formas de expressão escrita, procurando sempre se valer do formato narrativo, mesmo quando suas intenções mereciam ser representadas por versos. Soma-se ainda o fato de os participantes da oficina terem tido mais contato com obras literárias narrativas que poéticas, exercitando, na maioria das vezes, suas compreensões e interpretações de leitura por entre textos narrativos.

Isso transpareceu no encontro em que brincamos com o par literatura e música, intermediado pela poesia. A musicalidade presente nos poemas de Elias José, em *Jogo da fantasia*, permitiu-lhes avançar nas relações entre as linguagens, explorando também as sensações suscitadas na aproximação entre verbo e som. Por rimas e ritmos, os alunos mergulharam na fantasia proposta pelo poeta, aceitando as inusitadas imagens que formava através do jogo metafórico entre palavras e sons. Apesar do envolvimento com os versos, as músicas e a atmosfera lúdica da poesia de *Jogo da*

fantasia, familiares à sua natureza, alguns alunos se não desprenderam do formato narrativo, criando poemas em prosa.

Carolina, por exemplo, estabeleceu relações intertextuais entre os versos musicados de Elias José e de Vinicius de Moraes e as narrativas dos contos de fadas. O poema “A casa”, de Vinicius, publicado na obra *A arca de Noé* e posteriormente musicado, serviu de inspiração para a menina, que pegou emprestada sua melodia e algumas de suas referências. Todavia, sua criação foi impressa no papel sob forma de texto em prosa, perdendo aos poucos sua essência poética: “é música muito encantada e tinha um castelo muito engraçado, mas ninguém podia entrar nele, porque nele não tinha portas. Mas lá tinha uma princesa que gostava do Castelo, mas na verdade o castelo era um príncipe que ela o beijou e ficaram casados para o fim da eternidade.” Patrícia também se apropriou da melodia do poema de Vinicius de Moraes, porém o conduziu para o universo dos animais inusitados propostos por Elias José, criando o seu próprio, por meio de versos, de modo a vencer as barreiras da narração: “era um animal muito engraçado / Não tinha cor nem carrapato / Ninguém podia tocar nele não / Porque não tinha um baita corpão”.

A brincadeira com a palavra presente nos poemas de Elias José, explorando significações curiosas por entre associações verbo-sonoras, ganhou parceria no texto de Jeniffer: “as flores nascem na primavera / não existem coisas mais belas / Você tem uma prima chamada Vera? / E ela é bela? / A imaginação dela tem flores? / E os livros que ela lê também tem? / Então convide ela para / dançar, cantar, brincar e / plantar e replantar!” Sob esse mesmo tema da natureza, incidente na obra do poeta, Larissa criou seus versos calcados na realidade, porém dotados de certa sensibilidade perante a agregação, já consolidada pelo senso comum, entre a estação das flores e a

felicidade de espírito, incrementada por recursos sonoros: “quando chega a primavera / as cores / enfeitam as belas flores / O sol traz energia / que contagia / todo o dia-a-dia / A alegria está no ar / acho até que posso voar / pois ééééééé... / PRIMAVERA!”

Quando aproximamos a literatura do teatro, em nova oficina, após a leitura da obra *Lampião & Lancelote*, pautada pelo embate e pelo diálogo entre culturas distantes, os alunos foram convidados a imaginar um encontro e, por conseguinte, uma conversa entre heróis de sua preferência. Embora conhecendo a importância da oralidade, da entonação, da encenação dramática, através da leitura de uma obra inspirada na literatura de cordel e nas novelas de cavalaria, muitas crianças preferiram escrever narrativas no lugar de diálogos, envolvendo as personagens escolhidas em textos pautados pelo formato tradicional do “era uma vez”.

As razões dessa escolha certamente incidiram sobre a dificuldade que esses alunos ainda possuem de se projetar no outro. Ao narrarem suas histórias, traduzem, em geral, seu autocentramento, pois imprimem nas personagens e ações questões relativas ao seu próprio eu. A capacidade dialógica, ao contrário, implica a assimilação da noção do outro, isto é, obriga a saída do egocentrismo, prevendo um eu que fala a um outro que ouve e vice-versa. A leitura literária, estabelecendo uma comunicação entre obra e leitor, entre o mundo do texto e o seu próprio mundo, vem justamente contribuir para esse descentramento, por meio da dialética da mesmidade e da ipseidade, como vimos anteriormente na teoria de Ricoeur. Através da interação com diferentes situações humanas recriadas sob a linguagem simbólica, o leitor avança no seu processo de descentramento do próprio eu, de modo a, finalmente, alcançar o autoconhecimento pela projeção no outro. Contudo, tais crianças ainda estão iniciando sua formação como leitoras, guiadas, pois, pelo egocentrismo natural à infância. Além

disso, algumas delas denotaram a falta de conhecimento sobre a representação textual da fala. Sem domínio da forma, das regras, das marcações textuais necessárias para recriar no papel diálogos entre personagens, optaram pela narração, técnica mais exercitada no ambiente escolar e, portanto, mais dominada.

Na história criada por Nathan e Isadora, quando do encontro entre os heróis Jack Sparrow, personagem do filme “Piratas do Caribe”, da Walt Disney, e Harry Potter, protagonista da série literária de J.K. Rowling, prevaleceu o formato narrativo sobre o dialógico:

Num lindo dia, uma mãe teve um lindo filho chamado Jack Sparrow, que sonhava muito em ser o capitão dos piratas. Quando ele cresceu, ele encontrou o amigo chamado Harry Potter. ‘Olá, meu amigo, como você vai?’ ‘Eu vou bem, Harry, vamos fazer uma aventura?’ Os dois subiram no barco. Daí foram procurar o tesouro, mas a fada Sininho não deixava. Mas quando eles pegaram, eles usaram todo o tesouro. E a Sininho foi com eles.

Talvez mais preocupados em dar ao seu texto um início, um meio e um fim, atrelados ao filme de onde retiraram um dos heróis, esqueceram-se de contextualizar as personagens, não fazendo assim valer o seu encontro. Diante disso, acabaram prejudicando o desenvolvimento da trama. Não conseguimos compreender de fato a aventura dos heróis, muito menos a intervenção da fada Sininho.

Alexandre e Vitor também optaram pelo formato narrativo, apesar de se ampararem na oralidade para representar a amizade conquistada pelos dois heróis após o susto inicial, indicando uma tentativa de aproximação com a obra lida. Depois do duelo verbal e físico entre Lampião e Lancelote, eles acabam unidos pela música e pela dança, tornando-se amigos. Situação similar ocorre entre Vira-Lata e Porco Aranha, heróis animais retirados de desenhos animados, mesmo não havendo registro direto de um embate entre os dois após o espanto: “num dia bonito de sol, um cachorro que era

vira-lata achou um dono. Esse dono tem um porco que caminha pelas paredes, só que o vira-lata não sabe. Quando os dois se olharam, deram um grito AHAHAH! Fizeram as pazes e cantaram! ‘Nós somos justiceiros, nós fazemos justiça pela cidade.’”

Patrícia e Rafaela aproximaram-se ainda mais da obra de Fernando Vilela, apropriando-se dos momentos do texto. Embora não tenham enfatizado o diálogo entre os heróis escolhidos, preocuparam-se em apresentá-los, como faz o autor na primeira parte do livro. Assim começa *Lampião & Lancelote*: “Meu povo peço licença / Para lhes apresentar / O primeiro personagem / Que vai aqui desfilar / Bom e nobre cavaleiro / Valoroso e altaneiro / Passa a vida a galopar” (2006, p.2). Agora vejamos como inicia a história das meninas sobre o encontro entre Minnie, personagem de Walt Disney, e uma certa fada madrinha, extraída de algum conto de fadas: “Minnie é a primeira personagem que nós vamos falar. Ela mora com seu namorado Mickey. A segunda personagem é a fada madrinha, ela mora em um reino encantado”.

As alunas também se valeram da motivação do encontro do cavaleiro medieval com o cangaceiro, da situação de estranhamento entre eles, bem como do desfecho amistoso:

Um dia a fada madrinha inventou de viajar no tempo. Minnie também. Elas param em uma terra distante e se encontram. A Minnie falou, ‘quem é você?’ ‘Não, eu que te pergunto. Quem é você?’ Minnie falou, ‘eu te perguntei primeiro!’ Depois de tanta briga... a fada madrinha pediu desculpas e a Minnie também, fizeram as pazes e viraram grandes amigas.

Determinadas em empregar em sua história elementos próprios da obra lida, Patrícia e Rafaela distraíram-se de suas reais intenções em promover um encontro entre Minnie e uma fada madrinha, deixando seu texto órfão de conteúdo.

Diante da quase ausência de diálogos em muitas produções textuais de apropriação da leitura de *Lampião & Lancelote*, o desfecho lúdico, quando da encenação dos textos no palco para dramatizações, exigiu dos alunos maior criatividade, organização, desenvoltura e preparo perante o improvisado. Em pouco tempo, cada dupla, por iniciativa própria, adaptou seu texto para ser dramatizado. Alguns recorreram ao recurso da locução narrativa entre as falas, garantindo a compreensão da mudança de cena pela plateia. Os resultados ultrapassaram nossas expectativas, evidenciando traços nas crianças de independência com relação à propriedade e à interação entre as linguagens.

A oficina conduzida pela literatura em diálogo com o cinema foi a única em que notamos diferenças significativas entre as séries escolares participantes no que tange aos interesses de leitura. Os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental demonstraram inicialmente desprezo pelos contos de fadas, julgando-se sem mais idade para lê-los. Ironizaram as cenas do filme da Branca de Neve, em especial, a ingenuidade da princesa e o final romântico ao lado do príncipe. Entretanto, ao descobrirem a versão original da história no texto dos Irmãos Grimm, seu comportamento mudou. Nunca haviam ouvido, lido ou visto aquela história, na qual os anões não têm nome e a rainha madrasta planeja formas diferentes de matar Branca de Neve. Porém, vibraram mais com a quase ausência de magia nas tentativas da madrasta de assassinar a princesa e com a forma como Branca de Neve acorda após comer a maçã envenenada.

O tom mais realista da versão original e literária de Branca de Neve agradou aos leitores, cansados do excesso de fantasia e romantismo presente na adaptação cinematográfica. A madrasta, no livro, utiliza maquiagem e vestimentas para conseguir se disfarçar, pintando não só o rosto como a própria maçã que envenenou. A princesa,

após longo tempo desacordada no túmulo de vidro confeccionado pelos anões, desperta a paixão do príncipe. No entanto, ela não acorda em decorrência do beijo do amante. Esse, ao conseguir convencer os anões de levar o túmulo para o seu castelo, ordena seus servos a carregá-lo. Nesse momento, um deles tropeça em um arbusto. Com o movimento, o pedaço de maçã envenenada salta da garganta de Branca de Neve, fazendo-a voltar à vida.

Entre os alunos da 3^o série, entretanto, o filme da Walt Disney ainda despertava atenção e interesse. Reclamaram por não termos tido tempo suficiente para assistir ao filme inteiro, embora todos já o conhecessem. Na comparação com a versão original, após a leitura da obra dos Irmãos Grimm, criticaram, no livro, a ausência do beijo entre os protagonistas, a dificuldade em conseguir identificar os anões pelos nomes que receberam ao serem transportados para a tela do cinema e a precariedade das ilustrações. Mesmo curiosos diante da leitura de uma versão inédita de um conto de fadas para eles tão familiar, fizeram questão de evidenciar a preferência pelo filme, refletindo não só sobre o conteúdo, mas também sobre o formato. O filme era mais colorido, suas imagens, mais bonitas, sua música, mais envolvente, o que tornava o desfecho muito mais romântico, característica da qual não abriam mão, mesmo entre os meninos. Diante dessas circunstâncias, as diferenças encontradas nas produções textuais surgiram naturalmente. Ao serem questionados sobre qual personagem do conto mais se identificavam, as crianças da 4^o série marcaram, em sua maioria, um dos anões, enquanto os alunos da 3^o oscilaram entre a Branca de Neve e o Príncipe, de acordo com o sexo.

Portanto, os novos contos de fadas criados em colaboração, visando à transformação em filme, contaram com elementos próprios das narrativas tradicionais,

em especial, entre os alunos da 3ª série. Rafaela e Isadora, embora tenham deixado de lado a magia, uniram princesas de histórias diferentes em uma única, acarretando-lhes pelo menos um problema próprio da realidade vigente:

Num lindo dia, Branca de Neve saiu para passear e acabou achando sua amiga Rapunzel. Então, foram para o lago ver os patinhos que eram tão bonitinhos e lá encontraram a Bela Adormecida, mas tinha dois problemas: um era a madrasta malvada que estava atrás delas, o segundo era que a Aurora, que é a Bela Adormecida, e a Branca de Neve tinham um cachorro e a Rapunzel não. Mas, no dia do aniversário da Rapunzel, deram um cachorro para ela e viveram felizes para sempre.

Nathan, por sua vez, criou um conto no qual os anões tornam-se os heróis, apesar de ter se identificado com o príncipe:

Num lindo dia, um príncipe estava andando pela floresta, quando viu uma fera e entrou em desespero. Então, ele viu um anão careca, de repente viu um monte de anões invocados, e o careca era o Dunga. Eles pegaram a fera para entregar para o Zangado e ganharam cada um 5 moedas de ouro. E o príncipe voltou para seu castelo e contou para todos que viu uma fera e que foi salvo pelos anões.

Como no texto das meninas, Nathan não utilizou magia, porém inverteu os papéis dos contos tradicionais, quando os príncipes sempre salvam as princesas. Em sua história, não há espaço para donzelas e é o príncipe que enfrenta uma situação de perigo, necessitando da intervenção dos anões para ter a vida salva. A recompensa dá-se pelo dinheiro que os anões recebem de um deles, o Zangado, diante do controle do perigo. Essa situação é própria da trama de Branca de Neve, quando os anões apresentam o trabalho à princesa, deixando-a ficar hospedada em sua casa desde que, em troca, trabalhasse para que tudo no lar estivesse sempre em ordem, contribuindo, de certa forma, para a sua maturidade.

Entre os alunos da 4º série, também houve registro de inversão de papéis. Alexandre e Vitor revelaram, ao longo da história, o caráter perverso do príncipe, porém nenhum dos dois havia se identificado com essa personagem:

Era uma vez um príncipe que era feio. Ele estava morando numa casa de gigantes, e nem sabia. Quando os gigantes chegaram, ele se assustou. Os gigantes viram ele e tentaram pegá-lo. Ele fugiu e quase caiu num penhasco, mas o Capitão Gancho o ajudou, e eles fizeram a gangue dos malvados. Pegaram os gigantes, deram um fim neles e pensaram que os mataram, mas não. Os gigantes fugiram e viveram felizes para sempre.

Incluindo personagens de outras histórias, os alunos criaram situações capazes de suscitar riso e espanto, pois alteram as expectativas do leitor. Jeniffer, Diana e Larissa preferiram inverter a lógica, jogando com sentidos contrários de forma a estabelecer o humor diante do *nosense*:

Na Cidade do contrário, numa mini casinha gigantesca, os anões gigantes de Roxa-Rosa-de-Neve viviam de aluguel comprado. Num dia ensolarado chuvoso, Feliz-Triste corria por toda casa, que nem uma tartaruga-lesma. Então encontrou um livro e chamou seus avós-pais-filhos-primos-tios-amigos-colegas-irmãos. Eles chegaram e encontraram Feliz-Triste chorando muito. Então os Anões-Gigantes chamaram Roxa-Rosa-de-Neve para contar uma história... E viveram chorando felizes para nunca.

O jogo foi o elemento fundamental de ligação entre literatura e RPG no último encontro sob a temática “Eu no mundo das linguagens”, reforçando a atmosfera lúdica da oficina. Guiados pelos diferentes enredos propostos pelo narrador de *Viver ou morrer*: esta é a jogada, os leitores, ao mesmo tempo jogadores, tiveram liberdade para escolher quais caminhos seguir, quais riscos correr e quais inimigos enfrentar. Valendo-se de jogadas estratégicas, conduzidas por situações narrativas dotadas de fantasia, os alunos regularam razão e emoção num exercício de criação e recriação de suas próprias decisões. Essa possibilidade simultânea de ler e escolher atraiu demasiado o interesse infantil, fascinado pela participação ativa como herói de uma história. Ao final

da leitura, realizaram com o mesmo entusiasmo o exercício interpretativo no papel, não mais só escolhendo os rumos a serem seguidos, mas também criando tais caminhos e suas alternativas. As narrativas produzidas não deixaram a desejar quanto à sua consistência, à sua criatividade e à sua clareza. Alguns, inclusive, enriqueceram seus textos com doses de bom humor. Prontos, partiram espontaneamente para a socialização lúdica, convidando colegas a experimentar suas criações, de modo a gerar um novo exercício inventivo por meio da leitura.

Todos desenvolveram seus jogos textuais a partir de uma situação inicial comum que lhes apresentamos e que assim dizia:

Você está brincando na sua rua. Anoitece. Você decide entrar em casa, afinal o silêncio e a escuridão imperam em meio ao vento que faz cócegas nas árvores da calçada. Nesse instante, um gelo toma conta de seu corpo, pois você se dá conta de que está sem a chave. De repente, um ruído o faz tremer de susto. Um carro todo preto estaciona em frente a sua casa. Você escuta uma voz rouca pronunciar o seu nome. Nesse momento, o que você faz?

Unindo referências da obra lida, em especial, o tema de suspense, ao cotidiano infantil, convidamos os leitores a ingressar nessa atmosfera de apreensão, imaginando viver a situação narrada e assim assinalar uma opção para dar continuidade à história. As possibilidades oferecidas eram engolir em seco o nervosismo, tomar coragem e ir até o carro; tentar se esconder para despistar o dono da voz rouca; sair correndo e rezando para que o carro não o seguisse; ou, em última instância, criar uma outra opção que obedecesse realmente as suas intenções. Rafaela optou por elaborar ela mesma uma alternativa para dar seguimento à narrativa. Assim escreveu: “eu não dei bola e fui brincar, pois era o meu pai voltando do médico. Daí ele saiu do carro e abriu a porta de casa e brinquei muito mais segura.” Invertendo o clima de suspense, a menina apropriou-se da situação, tornando-a segura e positiva para si, uma vez que solucionou

o problema por meio de sua desmistificação. Contudo, Rafaela preferiu, ao contrário da maioria dos alunos, não dar continuidade ao jogo, deixando de elaborar novas alternativas para a história.

Patrícia, como os demais, incluiu em seu texto novas possibilidades de desenvolvimento da trama lançada. As alternativas, contudo, surgiam contextualizadas na história, como dúvidas suscitadas pelo pensamento da personagem, indicando liberdade diante do ato criativo. Após optar por engolir o nervosismo, tomar coragem e ir até o carro, escreveu:

quando fui até o carro eu vi uma mulher e um homem, uma guria e mais uma guria e um monte de gurias, eu pensei: vou investigar e ver onde vai dar ou não dar bola; decidi que iria investigar. Descobri que ele morava na minha casa, no quarto dos meus pais. Descobri também que eles tinham uma caixa com um tope em cima, aprofundi o caso e me lembrei de que era meu aniversário e pensei: será que investigo mais ou paro por aqui; decidi que ia investigar e descobri que era meu pai, minha mãe, minha irmã e minhas amigas e a caixa era o meu presente.

Também trocando a atmosfera de suspense para um acontecimento repleto de felicidade, próprio de sua realidade, a aluna assegurou o sucesso de sua investigação, transformando o medo e a desconfiança iniciais em homenagem de aniversário.

Outros alunos, porém, preferiram manter o clima de temor, estendendo-o durante o desenrolar da história, enquanto testavam mais de uma das alternativas sugeridas ou criadas, de maneira a originar mais possibilidades de leitura. Todavia, nesse jogo, muitas vezes, deixaram de ser heróis para se tornarem narradores, não se colocando diretamente no enredo. Substituíram, pois, o pronome pessoal 'eu', correspondente à primeira pessoa do singular, pelo pronome de tratamento 'você', representando a segunda pessoa do singular, ou seja, o leitor para o qual criaram a história. Vejamos

um exemplo no jogo narrativo de Larissa, desencadeado por uma alternativa elaborada pela própria autora:

Você sobe na casa da sua vizinha e escuta um cochicho estranho. Se você quiser investigar, vá para a página 8, se você preferir ver seu outro vizinho do apartamento 36, vá para a página 16. 8. Você se aproxima do cochicho misterioso e percebe que não há ninguém, de repente toca o telefone, se você quer atender, vá para a página 5, se não vá para o número 3. 16. Para seu azar, aparece uma sombra que o atrai para um caixão onde se enterra as pessoas. Fim! Você morreu!!! 5. Você atende, uma voz aterrorizante diz para você comparecer numa reunião em seu próprio colégio, você resolve pegar um ônibus da meia-noite, você vai para baixo esperar o ônibus. Depois de uma hora e meia, o ônibus chega, mas ele está cheio de sangue e facas espalhadas pelo chão. De repente o ônibus freia e para na frente do seu colégio, se você quiser entrar na porta da frente vá para a página 9, se não, você morre. 3. Você é atirado por uma arma e morre. 9. Você entra na sala da coordenação e escorrega numa poça e cai de cabeça no chão. Você perde a memória e morre!!!

Embora Larissa tenha produzido e experimentado diferentes alternativas, num ritmo crescente de suspense, nenhuma delas leva o jogador à vitória. Qualquer que seja a sua escolha, ao final, a morte o espera. O mesmo não ocorre no texto de Marthina. Mesclando as vozes da primeira e da segunda pessoa do singular, a aluna estabeleceu um diálogo entre o leitor jogador e o narrador. Apesar de reduzir seu jogo à criação de desfechos para as opções lançadas na situação inicial, sem de fato lhes enriquecer com um desenvolvimento, permite ao leitor o sucesso final, desde que tome as decisões apropriadas para tanto:

Escolho a opção 1? É o fim, não vais sobreviver, vais até o carro e tem um vulto negro... Ele te mata! Escolho a opção 2? Vais morrer, tem um anjo, ele te pergunta, 'vais escolher, 1 morrer, 2 será o fim ou 3 passar por várias armadilhas?' Mas infelizmente o anjo é do mau... Você morre. Escolho a opção 3? Você pode sobreviver, mas tens que passar por várias armadilhas. Então você pode se salvar, seu pai chega com sua mãe! Você sobrevive. Escolho a opção 3. Ganhei o jogo.

Diana, por sua vez, deixou de criar novas alternativas para o seu jogo narrativo, embora tenha transformado o clima de pavor inicial em quadro cômico perante a sua

visão enquanto heroína da história. Optando por tentar se esconder para despistar o dono da voz rouca, desse modo escreveu:

Vou me esconder no subsolo da casa. A voz estranha é revelada: um monstro de 5 patas sem dedos, 3 céus da boca sem boca, um olho que falava pela orelha. Eu dou uma espiada, dou um grito tão, mas tão alto, que o monstro se assustou e ficou preto com saia rosa e um top. E entra dentro do carro e ele estava sem gasolina. Então ele solta uma descarga (pum fatal) e o carro volta a funcionar. Ele foge e se bate num poste e tudo fica claro. O filme acabou.

São muitos os intertextos estabelecidos pela aluna e registrados no papel sob forma de ficção. Encontramos referências da obra *O domador de monstros*, de Ana Maria Machado, na qual o protagonista enfrenta o medo do monstro projetado em sua parede, consequência da sombra de uma árvore, através de sua transformação cômica. Numa narrativa lenga-lenga, a imagem monstruosa ganha sucessivamente novos elementos, como um olho, duas bocas, três orelhas e assim por diante, tornando-se engraçada e não mais assustadora. Processo semelhante ocorre no texto de Diana, pois o monstro de voz aterrorizante, diante de suas características e ações inusitadas, causa o riso e não o espanto.

A menina também dialogou com a oficina anterior, quando ligamos literatura e cinema. Sua história é na verdade um filme assistido pela protagonista, amenizando ainda mais a carga de suspense. O jogo com as palavras na caracterização do monstro, unindo significados opostos de forma a conceber uma ideia irreverente e logicamente impossível, já havia sido experimentado por ela durante a elaboração de um novo conto de fadas para ser adaptado para o cinema. Na interação entre jogo e literatura, Diana encontrou liberdade para se relacionar com os mundos da ficção e da realidade perante as linguagens a ela acessíveis no momento. Sua brincadeira, portanto, não se limitou ao formato descoberto no livro inspirado em jogos de RPG, ganhando a autonomia dos

jogadores. A aluna criou um texto propriamente seu, fruto de suas interpretações de mundo, sejam eles reais ou fantásticos, acenando a capacidade de se reinventar diante da leitura.

Tal capacidade de se reinventar através da leitura, fruto da concretização do círculo hermenêutico proposto por Paul Ricoeur, merece especial importância quando da realização da oficina sob a temática sequencial “Eu sou as minhas leituras”. Embora já praticando os três momentos do exercício hermenêutico nas temáticas anteriores, uma vez que eles não são excludentes, mas cumulativos, as crianças, na temática seguinte a ser apresentada, contam com incentivos diversos para fazerem suas próprias escolhas literárias, apropriando-se daquilo que realmente lhes produz sentido quando do cruzamento com suas vivências, dando as mãos aos livros para não mais soltá-los.

4 LEITURA: SOU EU

4.1 *Eu sou o livro literário*

Te peguei pelas crinas / curtas
e me afoguei no teu peito,
preto rebanho de pelos.

Gláucia de Souza

Pégaso, o cavalo alado referenciado no poema de Gláucia de Souza, segundo a mitologia recuperada por Thomas Bulfinch (2002), nasceu do sangue da cabeça da Medusa, quando cortada por Perseu, filho de Zeus. Palas, também filha do deus supremo, tratou de amansar o animal, entregando-o de presente para as musas, que viviam na montanha de Helicon. Com apenas um coice, Pégaso lá criou a fonte de Hipocrene, onde as musas passaram a beber, dando origem a toda a inspiração poética. Em contrapartida, montado pelo jovem Belerofonte, matou Quimera, monstro horripilante que cuspiu fogo pela boca e pelas narinas. Unindo a força e a vitalidade do cavalo e a leveza e a liberdade do pássaro, Pégaso passou a representar o ideal poético, sendo conhecido como o cavalo das musas, sempre a serviço dos poetas. Por isso, como comenta Gláucia (2006), agarrar-se a suas crinas traduz-se no ato criativo, na possibilidade de nos deixar levar pelas asas da imaginação.

Concebendo a leitura literária como uma interpretação criadora de sentido, seguindo a teoria de Ricoeur, procuramos estimular os participantes da oficina a decolarem voo a cada abertura de um livro. Num primeiro momento, quando da temática “Quem sou eu?”, preocupamo-nos, sobretudo, com a aproximação amistosa entre eles, garantindo-lhes a possibilidade de voar, de modo a avistarem e

compreenderem cada página da obra literária. No momento seguinte, que chamamos de “Eu no mundo das linguagens”, focamo-nos, em especial, nas manobras desses voos, direcionando-os para dentro de cada página, numa espécie de rasante capaz de apanhar e assimilar referências sempre novas. Enfim, no momento final, denominado “Eu sou as minhas leituras”, creditamos a esses voos tensionais a possibilidade de aterrizações promissoras. É no movimento de retorno ao solo de si mesmo que o leitor amplia sua relação com o mundo, através justamente da reflexão de si pelo distanciamento, vencido por entre voos sobre o lombo de Pégaso, ou seja, por entre a leitura literária criadora de sentido.

Esse movimento de retorno, quando voltamos transformados e donos de nossas aventuras literárias, equivale à apropriação da obra à situação presente do leitor, como prega Ricoeur. Por isso, o texto literário é a mediação pela qual nós nos compreendemos a nós mesmos, possível perante a distância pela escrita. Para tanto, necessitamos compreender as objetivações textuais do texto, recuperando o seu sentido pela sua referência, de maneira a atualizá-lo para o nosso próprio mundo. Nas palavras do filósofo:

Contrariamente à tradição do cogito e à pretensão do sujeito de se conhecer a si mesmo por intuição imediata, é preciso dizer que nós apenas nos compreendemos pela grande digressão dos signos de humanidade depositados nas obras de cultura. Que saberíamos nós do amor e do ódio, dos sentimentos éticos e, em geral, de tudo aquilo a que chamamos o si, se isso não tivesse sido trazido à linguagem e articulado pela literatura? O que parece, assim, mais contrário à subjetividade e que a análise estrutural faz aparecer como a própria textura do texto, é o próprio *médium* no qual apenas nos podemos compreender (1989, p.123).

Assim, nessa terceira e última temática, almejamos concretizar o processo de descoberta de si e do mundo pelo leitor, iniciado na primeira temática, perante a ênfase na compreensão textual, e estendido na segunda temática, mediante o foco na

interpretação. Assegurando a aplicação da leitura literária em suas próprias realidades, os participantes aprimoram a reflexão sobre si mesmos em busca da maturidade e do conhecimento. Esses ganhos, quando reconhecidos, garantem ao leitor satisfação, fazendo-o enxergar a obra literária como uma fonte inesgotável de prazer. Tal prazer é, desse modo, construído na obra e efetuado fora dela, pois a estruturação própria da obra é uma atividade orientada à finalização no leitor, quando da apropriação. O prazer do conhecimento é, pois, o prazer do reconhecimento.

Nesse sentido, a temática “Eu sou as minhas leituras” vem buscar esse reconhecimento, oportunizando aos participantes da oficina a descoberta e a reflexão das particularidades da obra literária, seja narrativa ou poética, para enfim protagonizarem suas próprias escolhas, tornando-se senhores de suas leituras. Dividimos, assim, as unidades temáticas relativas a esse terceiro momento de acordo com os elementos principais que compõem a narrativa e o poema, sem deixar de reservar uma unidade para cada modalidade vir a ser enfatizada como um todo. Perante o caminho trilhado até aqui, acreditamos, como adiantamos, que os participantes já distinguem a obra como fruto de um trabalho organizacional e criativo peculiar ao escritor, estando capacitados a identificar seus elementos, mediante a leitura reflexiva, movida pelos seus interesses enquanto leitores mirins.

Infelizmente, não tivemos a possibilidade de realizar as sessões destinadas às peculiaridades da poesia devido a um problema de reajuste do calendário escolar da instituição, ocorrido somente no decorrer do segundo semestre de aplicação das oficinas. Perdemos, desse modo, dois encontros, sem condições de voltar no tempo para reorganizar harmonicamente a divisão dessa última temática. Além do mais, já havíamos, a essa altura, perdido também um encontro pela necessidade de estender

uma unidade temática em duas sessões, devido à falta de tempo para o cumprimento das atividades propostas. Diante dessas dificuldades enfrentadas, a terceira temática ficou prejudicada com relação às anteriores. Enquanto as duas primeiras totalizaram dez sessões cada, a terceira reduziu-se a oito, sendo duas delas em torno do mesmo tema. Portanto, após focarmos a personagem, o espaço, o tempo, a ação e a narrativa como um todo, partimos diretamente para o poema como um todo, deixando de fora o olhar pormenorizado sobre ele. Reservamos o oitavo e último encontro para a aplicação da atividade final (produção textual livre a partir do título “Eu sou assim...”, igualmente realizada na primeira sessão da oficina).

Voltando nosso olhar para a primeira sessão de aplicação da temática “Eu sou as minhas leituras”, a atenção prendeu-se no papel da personagem na narrativa literária. Durante o estímulo lúdico, convidamos os alunos a observar um quadro formado por diferentes ocupações, retiradas da obra a ser lida, devendo, posteriormente, circular aquela com a qual mais se identificavam. Em seguida, ingressaram na leitura da obra *O fio da meada*, de Roseana Murray, onde conheceram uma porção de vizinhos através do encontro com os seus pensamentos: “pensamentos são rios viajantes. O tempo todo se enrolando, saindo e entrando, às vezes arrumadinhos, outras vezes sem pé nem cabeça. Como fios de um grande novelo” (2002, p.3).

Na primeira casa daquela rua calma, eles conheceram uma velhinha, que pensava no passado e no filho que vinha visitá-la. Na casa ao lado, morava uma pianista, que só pensava no homem que viu tocando violino num concerto e em seu futuro casamento. Na casa seguinte, havia um rapaz fotógrafo, cheio de gaiolas com passarinhos e dono de pensamentos rápidos e felizes, como as fotos que tirava. Ao

lado da casa dele, morava uma família grande de italianos, mãe, pai, avó, filhos levadíssimos e uma tia já bem velhinha, que só pensava na sua terra natal. Na outra casa, os leitores foram apresentados a um casal sem filho, ele era professor de alemão, ela era dona de casa, que sonhava em ser mãe e adorava desenhar e imaginar histórias. Sua vizinha era uma ceramista, que pensava em abrir uma escola de cerâmica para crianças ali mesmo no seu quintal. Na última casa da rua, morava um homem com dois cachorros, que trabalhava num escritório misterioso. Andava sempre de mal com a vida, dono de pensamentos terríveis.

À medida que avançavam na leitura, os alunos presenciavam o cruzamento dos pensamentos das personagens vizinhas, concretizando-se em ações capazes de transformar suas vidas. A pianista e o fotógrafo acabaram se esbarrando ao saírem de suas casas, misturando partituras e retratos. Dessa mistura, surgiu o namoro e agora “seus pensamentos são apaixonados, coloridos, como bolhas de sabão” (2002, p.22). A tia italiana fez amizade com a velhinha da primeira casa. Passaram a se encontrar, interagindo pensamentos e sorrisos enquanto recordavam o passado. A mulher do professor de alemão tomou coragem e foi ver a ceramista trabalhar. Trocaram ideias futuras, a vontade de escrever e ilustrar histórias e o desejo de abrir uma escola de cerâmica para crianças. “Quem sabe faziam alguma coisa juntas? Aí, foram colando um pensamento no outro e sonhavam” (2002, p.25). O homem rabugento finalmente se mudou, levando embora seus pensamentos maus, para vibração dos vizinhos e dos leitores que, ao final da leitura, buscaram espontaneamente livros nas estantes que pudessem também abrigar tantas personagens, separando-os para lerem em casa.

Após conhecerem todos os vizinhos, refletiram sobre seus pensamentos e ações, relacionando-os. Escolheram aquele com a qual mais se identificaram,

comparando com a ocupação marcada no estímulo. Reconhecendo a partir daí que as ocupações presentes no quadro haviam sido retiradas da obra lida, muitos resolveram alterar suas escolhas, pois não se identificavam com o perfil das personagens correspondentes. Na atividade criativa, cada aluno, imaginando ser a personagem escolhida, criou um texto, apresentando-se como tal. Ao final, durante o desfecho lúdico, socializaram suas criações por meio de teatro de fantoches, caracterizando antes os bonecos de acordo com a personagem escolhida.

No encontro seguinte, o foco passou a ser o espaço e sua importância numa narrativa. Ao som do poema musicado “A casa”, da obra *A arca de Noé*, de Vinicius de Moraes, imaginaram e desenharam como seria a sua casa engraçada. Em roda, através da leitura, descobriram os inusitados castelos presentes na obra *Castelos*, de Colin Thompson, reconhecendo, em cada um deles, muito mais que reis e rainhas, príncipes e princesas. No Castelo da Música, que ficava no alto de uma montanha na Patagônia, “a três semanas de viagem em lombo de burro da casa mais próxima” (2005, p.6), os donos, uma família de músicos, podiam tocar bem alto sem incomodar ninguém, exceto uma colônia de morcegos que vivia numa gruta próxima. O Castelo de Cogumelos, que apareceu misterioso por entre tijolos velhos em um dia úmido de primavera, mal passou do meio-dia, já sumiu para dentro da terra. O Castelo do Ar, escondido em cima de uma nuvem, deixou respingar gotas de suas cachoeiras naqueles que tentaram encontrá-lo, olhando para cima. Outros tantos castelos ainda havia, como o Vermelho, em ruínas no planeta Marte, o da Rosa, localizado no jardim da casa do narrador, o do Fogo e o do Purê de Batata, que qualquer um poderia construir.

Após inúmeras descobertas, os alunos refletiram sobre cada espaço presente na obra lida. Imaginaram quem vivia em cada um deles, como vivia, ampliando seus pensamentos através da observação detalhada das ilustrações. Por iniciativa própria, compararam os castelos com as casas engraçadas desenhadas durante o estímulo, identificando-se com o escritor, pois elas eram tão esquisitas e criativas como os castelos. Haviam concebido casas em forma de carro, de uma determinada personagem, fazendo uma ligação com a oficina anterior, de animal, ou mesmo abstrata. Em seguida, cada um folheou novamente a obra lida e escolheu o castelo no qual gostaria de morar, imaginando e descrevendo no papel como ele seria por dentro. Alguns optaram pelo castelo presente na capa do livro, que não fora referenciado no decorrer do texto, mas que mais se assemelhava aos castelos reais, comuns nos contos de fadas. No desfecho lúdico, cada aluno sorteou um texto e leu para os colegas, sem revelar o título, esperando que os demais adivinhassem o castelo descrito.

O tempo na narrativa permeou a oficina que se seguiu. Logo no início já arrastaram sua imaginação para o futuro, desenhando em um papel em formato de porta-retrato como se viam mais velhos. A maioria se desenhou jovem, poucos optaram por se recriarem idosos. Nesse exercício imaginativo de distanciamento temporal, alguns trocaram seus nomes no futuro, transformando-se em duas pessoas diferentes. Após, surpreenderam-se com a lenda do Rei Gilgamesh, gravada pelos sumérios em tábuas de argila, através da escrita cuneiforme, há mais de 5.000 anos. Dividida em três volumes, na adaptação de Ludmila Zeman, a lenda foi contada por nós, professoras, até o final do segundo livro, perfazendo os títulos *O Rei Gilgamesh* e *a Vingança de Ishtar*. Viajando a um passado tão longínquo, puderam conhecer a epopeia desse Rei

que, graças ao amigo Enkidu, um selvagem da floresta nascido do barro, deixou de ser cruel e solitário, reconhecendo os valores humanos.

O terceiro volume, intitulado *A última busca de Gilgamesh*, foi lido entre todos, sentados em roda. Em sua última saga, já velho, amado pelo seu povo e famoso em todo o mundo antigo pela esplendorosa muralha que construíra em volta de sua cidade, o Rei resolve, guiado pelo medo da morte, buscar o segredo da imortalidade. A passagem do tempo e suas transformações são percebidas pelos leitores enquanto enfrentam, ao lado de Gilgamesh, os perigos dessa busca. Acompanharam sua escalada até a montanha Mashu, atrás de uma resposta do Deus Sol, enfrentando escorpiões gigantes e túneis gelados, cheios de criaturas aterrorizantes. Indicado pelo Deus, partiu à procura de Utnapishtim, o único humano que conhecia o segredo da imortalidade. Mesmo ultrapassando o deserto e as águas da morte para alcançar a ilha onde morava Utnapishtim, não conseguiu o que almejava.

Quase desistente, sem mais força e ânimo, ouviu uma voz conhecida, os leitores também. Enkidu voltara depois de morto na forma de um pássaro. Juntos, voaram até a cidade de Uruk, reinada por Gilgamesh, para que o Rei pudesse apreciar os seus grandes templos, os lindos jardins e, principalmente, a majestosa muralha que ele tinha construído ao redor de tudo. Encheu-se de orgulho e felicidade diante do que enxergava, prestando atenção, junto com os leitores, nas palavras de Enkidu: “Aqui, Gilgamesh, está a imortalidade que procuras. A cidade que construíste, a coragem que mostraste, as coisas boas que fizeste. Viverás no coração das pessoas para sempre” (1996, p.22). Os leitores consentiram, afinal, mesmo depois de mais de cinco mil anos, os feitos de Gilgamesh ainda são lembrados e recontados mundo afora.

Mergulhados nos efeitos do tempo, questionaram sobre o passado, o presente e o futuro, compreendendo a importância da escrita para a preservação do conhecimento humano ao longo dos anos. Imaginaram a vida naquela época, as mudanças ocorridas até os dias de hoje, bem como os valores e sentimentos humanos que permaneceram intactos. Com papel em mãos, escreveram uma carta para si mesmos, como se estivessem no futuro, contando sobre os seus feitos. Depois, caracterizados mais velhos, com o auxílio de maquiagem, roupas e acessórios, narraram suas cartas para os colegas.

No encontro subsequente, a ação predominou na narrativa literária. Inicialmente, brincaram de mímica, a partir do sorteio de ações retiradas da obra a ser lida. Envolvidos pelo jogo, conheceram a história de *João Felizardo: o rei dos negócios*, conto clássico recontado por Angela Lago. A partir de uma moeda recebida de herança, João destrava transformações através de uma mesma ação, a troca. Os leitores mostraram-se satisfeitos com a primeira troca de João: uma moeda por um cavalo. “Um cavalo tão veloz que João Felizardo trocou por um burro” (2007, p.9). Alguns leitores reclamaram. Não satisfeito com a lentidão do burro, João trocou-o por uma cabra. Ela era tão esperta que logo preferiu trocá-la por um porco. “Um porquinho tão sossegado que João Felizardo trocou por um pássaro. Um pássaro tão... que voou” (2007, p.17-21). Sobrou apenas uma pena na mão de João. “Uma pena tão leve... que João Felizardo, o rei dos negócios, foi feliz por um imenso segundo” (2007, p.23).

Mal fecharam o livro e uma aluna correu para as estantes, trazendo nos braços a versão do conto escrita pelos Irmãos Grimm. Todos tiveram interesse em ler, comparando as adaptações. Enquanto o protagonista da obra moderna acaba com uma pena, responsável por deixá-lo feliz, pelo menos durante o imenso instante de um

segundo que permaneceu em suas mãos, o João clássico satisfaz-se quando a pesada pedra, fruto de todas as suas trocas, rola morro abaixo, deixando-o leve e aliviado. Perante tais comparações, o momento de reflexão foi enriquecido, oportunizando aos alunos ampliarem ainda mais suas interpretações, de maneira a vencer o jogo metafórico presente no texto por entre as ações de troca. Questionaram, assim, os valores atribuídos aos objetos, relativizando as relações de perdas e ganhos e as transformações da personagem ao final da história, resultantes de suas ações. Após, tornaram-se autores de suas próprias narrativas, escolhendo uma ação para se repetir ao longo do texto, responsável por sua transformação. Sortearam, então, as ações escolhidas para, através de mímica, revelarem suas criações.

Após protagonizarem diferentes aventuras, por meio da leitura de narrativas literárias, sempre focadas em um elemento do gênero - personagem, ação, espaço ou tempo -, os alunos deixaram-se levar por uma história de suspense e mistério, tema que, segundo eles, desperta seu maior interesse. Antes da leitura, montaram um enorme painel sob o título “Ingredientes para uma narrativa de mistério”, separando os diferentes ingredientes recebidos por categorias: personagem, espaço, tempo, objeto, animal e mistério, enquanto os relacionavam, espontaneamente, com as obras lidas nos encontros anteriores.

Imergiram, assim, na leitura da obra *Uma noite mal-assombrada*, de Gladys Rocha, vivenciando o temor de Leo que, numa noite sombria, voltava de uma festa na casa de uns amigos, quando, ao passar perto do cemitério, sentiu arrepios, calafrios e um medo quase insuportável. Tentou afastar os pensamentos ruins com assobios que rompiam o silêncio até ouvir alguém lhe chamar e avistar vultos e sombras se aproximando. Tratou de correr à procura de um lugar seguro, entrando no taxi que

cruzara o seu caminho. Após narrar toda a sua aventura ao taxista, enganando-se a si próprio e os leitores de que o pior já havia acontecido, presenciou uma longa gargalhada: “Acha mesmo que foi sorte me encontrar aqui, a essa hora? Você viu de onde eu saí? Como meu carro apareceu na sua frente? De onde estou vindo? Onde está o taxímetro? E a placa?” (1999, p.13). Engolindo a seco as palavras do taxista, Leo desceu do carro e só parou de correr quando chegou em casa. “Nunca soube dizer se o que aconteceu foi fantasia ou realidade. Na dúvida, (...), Leo nunca mais entrou num taxi sem conferir a placa e o taxímetro” (1999, p.16-17).

A aventura de Leo decepcionou muitos leitores, que torciam por uma narrativa de mistério mais longa e profunda, contrariados com a rapidez com que as ações procederam, dissolvendo a atmosfera de tensão. Procuraram na estante outras obras sobre o mesmo tema, pedindo-nos sugestões de títulos para lerem em casa. Mediante esse entusiasmo, comentaram sobre as obras já lidas de suspense, lembrando a de Capparelli, descoberta na oficina. Alguns aproveitaram para narrar histórias de terror por eles mesmos vividas, misturando realidade e fantasia. Também destacaram casos ouvidos e filmes assistidos. Não deixaram de relacionar os ingredientes do quadro montado no estímulo com a história lida, identificando elementos comuns, exercício realizado por iniciativa deles. Em seguida, escolheram um ou dois ingredientes de cada categoria presente no quadro para criarem sua própria narrativa de mistério. Estenderam o clima de suspense para a socialização final, lendo seus textos perante a sala escurecida, com o auxílio de uma lanterna, escondidos atrás da cortina do palco de dramatizações, pela qual só se enxergava as suas sombras.

O gênero poético ganhou o foco na oficina posterior. Durante o estímulo lúdico, os alunos receberam a missão de reconstruir a obra a ser lida, relacionando suas

partes: título do poema, poema e ilustração correspondente. Cada um tratou de procurar um dos trios formados na obra de onde foram retirados, *Bestiário*, de Gláucia de Souza, validando ou não sua conjetura inicial. Quando validada, partia para a leitura individual e silenciosa, seguida da leitura em voz alta para o grande grupo. Após conhecerem os diferentes seres, reais ou imaginários, representados poeticamente na obra, elegeram, espontaneamente, aquele com o qual mais se identificavam.

A Sereia, que dizia: “tingi meus cabelos / de tristezas e algas / por cada canto” (2006, p.27) e a Jaci, “rara Lua bendita” (2006, p.33), foram as preferidas entre o público feminino. Os meninos diversificaram suas escolhas. Alguns, movidos pelas leituras da saga do bruxo Harry Potter, de J.K. Rowling, optaram pelo Cérbero, “com fome de escuta” (2006, p.57). Outros, influenciados pelo interesse pela mitologia grega, elegeram, sobretudo, o Centauro, “parte humana, animal que parte” (2006, p.43), e o Minotauro, “labirinto / círculo” (2006, p.35). Em contrapartida, alguns leitores fizeram suas escolhas movidos pelo estranhamento, identificando-se com o Totemismo, “frutos de argila” (2006, p.15), enquanto outros preferiram ficar com seres comuns e reais, porém, na obra, reveladores de novos e inusitados sentidos, como a Mosca, que “ronda/ os cortes, / as cortes, / as noites...” (2006, p.19), e o Verme, que “devora / o vento, tempo / que voa” (2006, p.21).

Mediante o nosso auxílio, compreenderam o significado do título da obra, impressionados com as misteriosas práticas antigas. Também intervimos na leitura de alguns poemas. Por apresentarem uma linguagem metafórica tão torcida e simbólica, impediam a compreensão por parte dos leitores mirins. Os poemas em torno das figuras por eles já conhecidas foram, sem dúvidas, os mais comentados e atualizados para a realidade de cada um. Mantendo a imaginação ativada, elencaram o que gostariam de

ser, caso não fossem humanos, representando suas escolhas no papel, em prosa ou em verso, porém sempre acompanhadas de ilustrações. Recortaram seus textos e ilustrações em formatos iguais, construindo um jogo de memória. Quem acertava o par texto-ilustração, lia e apresentava para os demais.

No encontro de encerramento, os alunos, num primeiro momento, realizaram um jogo de memória sobre as obras lidas na oficina durante todo o ano letivo. Num segundo momento, tiveram a oportunidade de reler a obra de que mais gostaram a partir da exposição de todos os livros lidos. Num terceiro momento, aplicamos a atividade final, já empregada no primeiro encontro (produção textual livre a partir do título “Eu sou assim...”). No tempo restante, os alunos confraternizaram com os colegas o final da oficina, por meio da realização de um amigo secreto.

Vejamos os resultados dessas leituras literárias refletidas no papel, no que diz respeito à concretização do círculo hermenêutico, à apropriação das referências da obra para a vida de cada um. Através daí, procuramos encontrar indícios de um percurso de leitura iniciado nas oficinas, porém possível de ser expandido em outros cenários e tempos, sempre guiado pela busca de momentos de prazer rumo à maturidade, sempre realizado sobre o lombo de Pégaso.

4.2 *Eu sou as minhas leituras*

O fotógrafo e a pianista se mudaram para uma casa só. A velhinha da primeira casa foi morar no quarto da sua amiga italiana, assim não ficava mais sozinha, tinha sempre companhia para o chá e os sonhos. O homem rabugento foi embora. Agora são três casinhas para alugar. Quem será que virá?

Roseana Murray

O desfecho da obra *O fio da meada* revela as transformações ocorridas entre vizinhos mediante a concretização de seus pensamentos em ações. O homem rabugento, dono de pensamentos aterrorizantes, não achou lugar para acomodá-los naquela calma e alegre rua, rumando com seus cachorros para outro local. A pianista e o fotógrafo cruzaram seus pensamentos ao se esbarrem enquanto saíam de suas casas, reconhecendo que eles só seriam plenamente satisfeitos quando concretizados sob a forma de uma relação a dois. A velhinha da primeira casa, acostumada a viver só com seus pensamentos, encontrou na vizinha italiana a chance de dividi-los, estimulando-a a agir depois de tanto tempo, ação representada pela mudança para a casa da nova amiga.

Segundo Ricoeur, a personagem é quem faz a ação na narrativa, estando seu papel atrelado ao desempenho de suas ações no decorrer da trama: “a identidade do personagem compreende-se por transferência para ele da operação de intriga primeiramente aplicada à ação relatada” (1991, p.171). Esse efeito pôde ser notado na atitude dos leitores durante o primeiro encontro sob a temática “Eu sou as minhas leituras”, focada na personagem, reforçado pela premissa de que, na mente infantil, a ação assume o lugar da compreensão. De acordo com Bruno Bettelheim (1980), as

narrativas que sintetizam os fatos em uma única ação, característica recorrente nos contos de fadas, permitem que a ação da personagem facilite a compreensão de seus sentimentos por parte do leitor criança.

Durante o estímulo lúdico, os alunos haviam escolhido uma ocupação dentre várias presentes num quadro, todas retiradas da obra a ser lida. Muitos, contudo, após a leitura, alteraram suas escolhas por não se identificarem com a personagem que representava a profissão eleita. A identificação, que no estímulo esteve atrelada a si mesmo numa projeção futura, concretizou-se, mediante a leitura, no outro, protagonista do papel escolhido. Porém, quando as ações da personagem, responsáveis pelo delineamento de sua personalidade, não condisseram com a expectativa do leitor, instalou-se a repulsa. A identificação pela oposição acarretou a troca na escolha inicial, denotando uma atitude reflexiva movida pela leitura literária.

Foi o caso, por exemplo, de Larissa. Perante o quadro de ocupações, escolheu ser fotógrafa. Após conhecer a vizinhança de *O fio da meada*, substituiu a câmera fotográfica pelo lápis de cor, identificando-se com a mulher do professor de alemão, que adorava desenhar e sonhava em ser mãe e em ilustrar e escrever histórias infantis. As ações, tanto do fotógrafo como da esposa do professor, foram decisivas para a troca de Larissa. Segundo suas justificativas, expostas no momento de reflexão sobre a leitura, ela se afastou dos flashes assim que descobriu que o fotógrafo mantinha em sua casa gaiolas cheias de passarinhos, atitude que não aprovava. Em contrapartida, aproximou-se da aspirante à ilustradora, sobretudo, pelo gosto por desenhos e pelo sonho comum em um dia também ser mãe. Partindo das referências reveladas pela obra, atualizou-as de acordo com a sua concepção futura, imaginando-se no outro:

Meu nome é Clara, tenho 24 anos de carreira, mas na verdade tenho 36 anos de idade, moro na Alemanha e sou fanática por desenhos e imagens de paisagens e monumentos. Meu desenho favorito é um de uma paisagem da cidade de Paris. Eu viajo muito por causa dos meus desenhos que ganham todos os concursos de desenhos do mundo. Passo o dia inteiro em casa fazendo desenhos e ilustrações muito bonitas. Espero ainda ter um bebê...

Vitor também mudou sua escolha inicial. Se antes da leitura queria ser professor, após preferiu simplesmente voltar a ser o que já era, criança. Identificou-se com os filhos arteiros do casal de italianos. Como eles, também protagoniza atitudes condenatórias perante o olhar adulto. Entretanto, ao refletir sobre tal identificação, atualizando-a no papel, relativizou o perfil maldoso que atribuiu a si próprio no início do texto, projetando-se em outra personagem, de uma obra literária distinta, ícone da natureza travessa infantil, dinamizando, assim, sua suposta culpa:

Oi, eu sou aquele anjo que é bem PESTE! Que se irrita com qualquer coisa, com os pais, com os irmãos e com tudo. Na verdade eu sou do bem não sou tudo isso que eu falei agora. Ah, o meu nome é Menino Maluquinho e tenho 12 anos e tenho 5 irmãos. Eu não faço nada só brinco, ouço música e como doces. Ah! Meu apelido é Peste!!

No encontro seguinte, ao atraírem seus olhares para a importância do espaço na narrativa, cruzaram suas representações imagéticas de uma casa engraçada, feitas durante o estímulo lúdico ao som do poema musicado *A casa*, de Vinicius de Moraes, com os diferentes castelos presentes na obra lida. Tanto as casas imaginadas como os castelos revelados pela leitura apresentavam características inusitadas, particularizando-os no mundo próprio da fantasia, distante do real. Esse convite à recriação da realidade a partir de um contexto inédito motivou-os a diferentes reflexões. Depois de escolherem na obra o castelo no qual gostaria de morar, projetaram-se para dentro dele de maneiras diversas. Alguns limitaram-se a descrevê-lo, outros deram vida ao cenário escolhido, narrando situações por eles lá vividas. Jennifer, por seu turno,

uniu descrição e ação através de versos, num jogo de palavras que, por vezes, perdia-se do contexto original:

No castelo vermelho / Existem muitos segredos / Ouros e jóias / Pedras preciosas... // Um dia Manuela nasceu / Rápido ela cresceu / Um canguru tinha / Com ele vivia. // Seu quarto era vermelho / Cheio de segredos / O canguru morava no quarto / com Manuela. / Com ela, cantava e dançava / até que ela cansava.

Já Diana mergulhou no Castelo da Rosa, tornando-o sua própria morada, de modo a atualizá-lo para si num exercício interativo entre realidade, própria de sua vida, e fantasia, tomada pelas referências desveladas pela obra lida, evidenciando tal interação ao se aproximar e, ao final, afastar-se do plano imaginário:

A rainha deste castelo espetacular é a Marie, sou a princesa Mônica e tenho duas irmãs, que também são princesas, a Vanessa e a Cen. Todas nós somos minúsculas fadas fabulosas que moram neste castelo minúsculo mas glamoroso. A flor é o hall de entrada, sua cor é azul e rosa, envolvida por ramos perfumados. Nós nos alimentamos do pólen da flor. A torre do castelo é grande, azul e rosa. Tudo é sofisticado e da melhor qualidade. Lá é sensacional.

O espaço deu lugar ao tempo na oficina posterior, representado, inicialmente, através do jogo de se projetar no futuro, quando os alunos ilustraram-se mais velhos. Essa transformação temporal aparentemente física assume traços mais densos na experiência humana à qual está desde sempre vinculada. Diante disso, para Ricoeur, o caráter temporal da experiência humana é o desafio último da identidade estrutural da função narrativa bem como da exigência de verdade de toda obra narrativa. O mundo revelado pela leitura de uma narrativa é sempre um mundo temporal. Como define: “o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal” (1994, p.85).

Ao propor uma mediação entre tempo e narrativa, concebe, como vimos, a tríplice mimese, evidenciando o papel mediador do tempo da tessitura da intriga entre os aspectos temporais prefigurados no campo prático e a refiguração da nossa experiência temporal por esse tempo construído. Como sintetiza: “seguimos, pois, o destino de um tempo prefigurado em um tempo refigurado, pela mediação de um tempo configurado” (1994, p.87). A construção configuradora da narrativa, que implica a pré-compreensão do agir humano, só tem sentido quando regressa ao tempo desse agir, ou seja, quando regressa ao mundo da vida e da experiência temporal do leitor.

Assim, através da leitura, o passado remoto configurado na trilogia do Rei Gilgamesh, recontada por Ludmila Zeman, foi refigurado pelos leitores, de modo a fazer sentido na relação com suas próprias vidas, denotando o caráter transformacional do tempo articulado na narrativa. Esse jogo temporal entre passado e presente foi estendido para a reflexão sobre a leitura, permitindo ao leitor se deslocar no tempo através da experiência imaginativa. Como resultado, os alunos escreveram uma carta para si mesmos, contando sobre suas vidas no futuro, onde se encontravam virtualmente. Esse exercício de deslocamento temporal, aproximando eras distantes, suscitou o próprio distanciamento de si, dividindo-o em dois, o si mesmo do presente (ou passado) e o outro, oriundo do futuro, como evidenciam os textos de Rafaela e de Carolina, respectivamente:

Oi, Rafa, tudo bem! Continuo morando em Porto Alegre e tenho 27 anos. Tenho namorado e filhos. Trabalho em artimanhas. Beijos, Rafaela no futuro.

25/06/24 Oi... Carol. Como está aí no passado? Aqui, quem está falando é a Carolina do futuro, ah aqui no futuro está ótimo. Eu tenho 11 filhos, brincadeira, eu tenho só 2, eles são gêmeos, meninos. Não pretendo ter mais nenhum filho, porque eu sou cantora e não tenho tanto tempo assim do mundo.

Jennifer, em contrapartida, talvez por dificuldade em se idealizar no futuro, introduziu um narrador para intermediar a comunicação entre sua vida em dois tempos distintos:

Querida Jennifer,
Oi, é seu futuro que está lhe escrevendo esta carta. Vou lhe dizer que você vai morar em Montreal, no Canadá, e vai trabalhar com a Cen. Vocês vão ser veterinárias. Vão ter muito dinheiro, vão morar juntas numa casa bem chique. Mas fique bem calma, pois isso vai demorar muito tempo, pois você tem a recém 10 anos e lá você terá 27. Faltam 17 anos. Tchau e até o futuro!

Se a experiência temporal é traduzida pela configuração narrativa do agir humano, no encontro subsequente, a ação assumiu o papel principal. Como mostramos na unidade relativa à personagem, sua identidade constrói-se por meio de suas ações. O desenvolvimento da intriga no decorrer da trama define o caráter e as transformações das personagens envolvidas, sejam elas agentes ou pacientes das ações. Nesse sentido, como denomina Ricoeur (1991), ação é interação, e a interação é competição entre projetos alternadamente rivais e convergentes, evidenciando transferências de objetos ou valores que tornam narrável a troca, seja entre duas personagens, seja entre ela e o seu próprio destino.

Tal premissa é concretizada metaforicamente na obra lida, *João Felizardo*, de Angela Lago. A repetição da ação do protagonista, no decorrer da trama, provoca sua própria transformação, num processo evolutivo de relativização das perdas e ganhos mediante o poder de troca. A identidade de João Felizardo, que equivale à própria intriga, como defende Ricoeur, só se permite compreender sob a dialética da concordância e da discordância. Pela concordância, João singulariza-se perante a unidade de sua vida, ou seja, perante a totalidade temporal singular que o distingue de qualquer outro. Pela discordância, essa totalidade temporal é ameaçada pelo efeito de

ruptura dos acontecimentos que a pontuam, unindo ação e destino. Assim, a narrativa constrói, simultaneamente, a identidade da personagem e a da história relatada: “é a identidade da história que faz a identidade da personagem” (1991, p.176).

Refletindo sobre o efeito transformacional do agir, imprescindível para a constituição da personagem, os alunos elegeram uma ação que poderia de fato também modificar suas vidas. Se a repetição do ato de trocar alterou os valores de João Felizardo, a ação contínua de ler, numa concepção de leitura criadora de sentido, fez Larissa ativar sua imaginação a ponto de também acreditar ser capaz de inventar suas próprias histórias. Nesse sentido, a leitura levou-a à transformação como escritora, movimento destravado pela distância, representado pela voz narrativa em terceira pessoa, porém aproximado e incorporado à si à medida que tomava consciência da sua capacidade de realizar o que almejava, alteração evidenciada pela substituição da terceira pela primeira pessoa, como podemos verificar no seu texto:

Larissa lia, lia, lia sempre satisfeita com isso. A cada ano ia na feira do livro comprar livros de todo tipo: aventura, romance, mistério. Enfim, de todo tipo. Sempre no colégio pegava livros na biblioteca, não gostava de ir no computador, só para fazer trabalhos, mas sua palavra-chave era: LER, LER, LER e LER até o infinito. Um dia ela estava na biblioteca depois da oficina de leitura e pensou: por que não posso escrever um livro? Vou criar um personagem chamado BIPP'S e vou pedir para minha prima Lorena ilustrar. Falei com ela e ela poderia sim e perguntei se o vô dela poderia editar e adaptar o livro, já que ele era escritor. Ele podia. E agora estou escrevendo o livro sem medo de ser feliz.

Alguns alunos, contudo, realizaram suas transformações sem a repetição de uma ação, mas seguindo uma trajetória direcionada para um único fim: alcançar um objetivo. Foi o caso de Rafaela. Desejando se tornar veterinária no futuro, imaginou e traçou no papel sua experiência temporal rumo à concretização do seu sonho, deslocando-se junto no tempo de maneira a efetuar tal mutação: “Eu gosto de brincar de veterinária,

porque os bichinhos eu gosto de ver bem. Brinquei de veterinária até os 10 anos. Até que enfim fiz 18 anos e estudei para isso. Aos 20 anos me tornei veterinária e sou uma pessoa muito mais feliz.”

Agrupando personagem, ação, tempo e espaço, a oficina que se seguiu focou a narrativa como um todo. De acordo com a teoria de Ricoeur (1994), a narrativa resulta da condição de enraizamento do homem no mundo e da pré-compreensão das práticas desse mundo, das suas estruturas inteligíveis, dos seus recursos simbólicos e do seu caráter temporal, configurada pelo escritor e refigurada pelo leitor. Entre os fatos narrados num tempo passado, tomam lugar os projetos, as esperas, as antecipações, através das quais os protagonistas da narrativa são orientados para o seu futuro, testemunhando uma prospecção para além da obra, mediante os efeitos do cruzamento entre o mundo do texto e mundo do leitor. Como afirma o filósofo: “a narrativa faz parte da vida antes de se exilar da vida na escrita; ela volta à vida segundo as múltiplas vias da apropriação” (1991, p.193). Por isso, a narrativa literária requer um leitor que refigure os mundos que ela desvela, pois a totalidade do seu sentido não está no texto, mas na sua atualização protagonizada pelo leitor. É assim que ela exerce sua função de descoberta e também de transformação com respeito ao sentido e ao agir desse leitor, quando da refiguração da ação pela leitura.

Para tanto, a obra tem que captar o interesse do leitor, convidando-o a atualizá-la através do jogo tensional que se instaura na tentativa de vencer o distanciamento que os separa. Segundo Ricoeur: “o jogo da expectativa, da decepção e do trabalho de reordenação só permanece praticável se as condições de seu sucesso forem incorporadas no contrato tácito ou expresso que o autor faz com o leitor: desfaço a obra e vocês a refazem – da melhor maneira que puderem” (1995, p.41). O interesse dos

alunos pela obra lida partiu do próprio tema. *Uma noite mal-assombrada*, de Gladys Rocha, pelo título, promete oferecer um mundo norteado pelo mistério e pelo terror, ingredientes que, geralmente, atraem a atenção dos leitores infantis.

Entretanto, as expectativas geradas durante o estímulo lúdico, enquanto associavam os elementos próprios de uma narrativa de mistério às suas respectivas categorias, em parte se desfizeram perante a brevidade da obra. Pediram mais leitura, mais aventura por entre os mistérios revelados pelo mundo do texto. Diante disso, recuperaram sua bagagem leitora, recontando espontaneamente para os colegas as obras de terror já lidas e apreciadas. Esse exercício reflexivo entre o mundo do texto e o mundo de cada um fortaleceu a dúvida instalada pela obra em seu desfecho: “nunca soube dizer se o que aconteceu foi fantasia ou realidade” (1999, p.16). Como recurso para barrar o medo provocado pela fantasia, quando inserida em uma atmosfera de suspense, Diana limitou sua aventura aterrorizante ao plano cinematográfico. Através desse recurso, pôde se distanciar de si mesmo, recriando-se na ficção e, quando ameaçada, retornar à segurança de sua própria realidade, movimento pontuado pela oscilação um tanto confusa das vozes verbais presentes em seu texto:

No castelo dos mistérios e da tecnologia, madrugada sombria. No castelo, uma madrugada fria... Marina, Vanessa, Monica e o cavalheiro Vitor estavam caminhando pelo castelo dos mistérios e da tecnologia, quando escutamos ruídos e sombras. Vitor foi na frente e se machucou. Marina correu para ajudá-lo. E foi sorte nossa que antes de se machucar jogou uma lança e matou o vulto. Subiram na torre e ficaram sem saída. Vitor nos protegeu. Pulamos a janela e recebemos as boas vindas de cobras e cachorros. A pipoca acabou, filme sem pipoca não tem graça, vamos embora!

Já Rodrigo atualizou a obra lida num exercício intertextual propiciado pela bagagem de leitura acumulada na oficina. Recuperando o livro *Viver ou morrer*, esta é a jogada, de Athos Beuren, no qual o mistério e o terror também imperam, valeu-se de

seu formato, livro-jogo, para criar sua narrativa de suspense numa tentativa de superação do erro cometido pelo protagonista Leo, de *Uma noite mal-assombrada*. Leo age impulsivamente, movido por medo, correndo riscos por não ter conseguido controlar suas emoções. No jogo narrativo concebido por Rodrigo, vence o leitor que agir com precaução, salvando sua própria vida e restaurando-se a ordem:

Você acorda de noite com frio e ouve passos. Se você quer ver o que é, escolha a letra "a", se quer continuar no quarto, escolha a "b": a) Um ladrão dá um tiro em você. Fim da linha. b) O homem dono dos passos vai até o seu quarto. Você se esconde (letra "a"), cria coragem e enfrenta o homem (letra "b"): a) Tudo bem, o homem vai embora. b) O homem é o coveiro. Ele o leva ao cemitério, pega uma faca e te mata. Você o segue com o seu jumento e ele ouve gemidos seus e você se esconde ou não. Se você se esconder, é letra "a", se você continuar lá é a letra "b": a) O homem vê as pegadas do jumento e acha estranho, mas continua a caminhada. b) O coveiro dá um tiro em você. TCHAU! Você continua a seguir o homem e descobre que ele é um coveiro, porque ele está indo para o cemitério. Você entra no cemitério (letra "a"), não entra (letra "b"): a) o coveiro lhe dá uma facada. Você morreu. b) A polícia chega, prende o coveiro e te leva para casa. Parabéns, missão cumprida!!

Se em toda narrativa literária, o leitor depara-se com uma reconstrução do mundo temporal da ação e dos valores humanos, no poema, esse confronto se dá perante uma alteração de sentido do enunciado. A linguagem metafórica própria da poesia surge, como vimos, atrelada ao campo sensorial, fático, estético e axiológico, enquanto a mimese narrativa encontra-se ligada à ação temporal humana e seus valores. O poeta, através do recurso à metáfora viva, acarreta à linguagem uma inovação semântica, permitindo-lhe um acréscimo de sentido que não existe na linguagem ordinária. Desse modo, a referência metafórica, pelo seu caráter simbólico, transcende a referência descritiva, revelando ao leitor aspectos e possibilidades de ser-no-mundo que não podem ser ditos de maneira direta.

Substituindo a narrativa pelo poema na oficina que encerrou a terceira e última temática prevista pela aplicação do método "Brincar de ler", buscamos, acima de tudo,

incentivar os alunos a vencer a tensão metafórica dos poemas lidos, apropriando-se de suas referências sempre inéditas, capazes de reordenar suas realidades a partir do interior. Enquanto na leitura narrativa, praticada nos encontros anteriores, o mundo é apreendido na perspectiva da experiência humana, na leitura poética ele passa a ser alcançado, sobretudo, pela inovação semântica. Como vimos, o que é ressignificado na narrativa é o que já foi pré-significado no nível do agir humano. Já, no poema, a ressignificação depende da apropriação das referências não descritivas, possíveis a partir do desaparecimento das referências descritivas. Retomando Ricoeur (2000), o enunciado metafórico estabelece uma nova pertinência de sentido sobre as ruínas do sentido literal abolido por sua própria impertinência.

Diante desse desafio, a antecipação do encerramento dos nossos encontros, comprometendo justamente as leituras poéticas, prejudicou uma aproximação maior e efetiva entre os alunos e os versos mediante o ato de ler reflexivo. Contudo, mesmo breve, tal inicialização, aliada à leitura de textos poéticos em sessões relativas à primeira e à segunda temáticas de aplicação do método e em outros contextos, contribuiu para a ampliação de suas concepções de mundo e de si mesmos. Afinal, através da apreensão de referências até então inéditas, liberadas pela linguagem metafórica própria dos poemas lidos, novos sentidos foram por eles formados em sua imaginação. Diana estendeu a inovação semântica para os versos criados no papel, quando do desejo de ser uma estrela, caso não fosse humana, mantendo, porém, o distanciamento entre si e o ser almejado, preocupada, sobretudo, com a criação de sentido por meio do jogo de rima: “Estrela brilhante / Astro cintilante // Mora no céu / E não usa véu // Usa pós de pingüim / que não tem fim”.

Marthina, por seu turno, desejou se transformar numa rosa, concretizando seu desejo à medida que o descrevia em versos, num exercício guiado pela emoção e pela ambiguidade, uma vez que aproximou adjetivos contrastantes e admitiu não compreender a razão de ser um novo ser: A rosa / Tão rosa / Bonita, / Colorida, / Chatinha, / Lindinha, / Essa sou eu / Uma rosa / Colorida / Com vermelho e rosa / Com verde também / Por que sou assim / Não sei / Só sei que sou... / Uma rosa”. Rafaela, em contrapartida, enfrentando maior dificuldade no jogo metafórico da leitura, pareceu não ter vencido o distanciamento que a separava da obra lida, uma vez que seu desejo de transformação limitou-se à sua própria realidade, representado pela descrição em prosa de seu animal de estimação: “Eu sou pequenininho e todo peludinho. Quando estou com frio, pareço uma bolinha de pêlos e como semente de girassol. Sou o ramister”. Apesar disso, conseguiu se recriar no outro, num exercício descritivo gerador de uma imagem coerente e bem delineada.

Isadora também teve problemas de compreensão da leitura. Numa tentativa de aproximação da obra lida, desejou ser uma sereia, atualizando-a para o papel por meio da narrativa em diálogo com o folclore. Nesse processo criativo, procurou retomar a imagem que já detinha desse ser, modificando aquilo que não lhe agradava, de modo a amenizar seu aspecto negativo com o acréscimo de qualidades: “No fundo do mar se esconde uma coisa, que se esconde nas águas. Uma sereia linda que enfeitiça os pescadores. Mas, no fim ela é gentil e tem os cabelos loiros e lindos como o sol”. Patrícia, como Isadora, almejou ser uma sereia. Porém, não se contentou com a imagem consagrada desse ser. Incentivada pela inovação semântica apreendida da obra lida, tornou-se uma sereia única, própria de si mesma por possuir, além de uma calda, um par de asas. Procurou sustentar tal peculiaridade numa atmosfera de

mistério, recriando-se no papel por entre versos envoltos em um jogo de adivinhação: “Tenho calda, tenho asas, / sou bela como água. / Adoro cantar, adoro / me pentear e adoro a luz do sol”.

A descoberta dos segredos poéticos guardados pelo *Bestiário*, de Gláucia de Souza, transferida para a vida de cada um por intermédio, sobretudo, do exercício imaginativo de recriação de si em um outro ser, real ou fantástico, porém não humano, assinalou o encerramento da aplicação do método “Brincar de ler” perante a realização da unidade derradeira de sua terceira e última temática. Coincidindo com o final do ano letivo, os participantes da oficina tiveram a oportunidade de mergulhar continuamente na leitura literária durante o período escolar. Embora a aplicação ideal do método pressuponha três anos consecutivos, de modo a reservar um ano para cada uma das temáticas previstas, sua prática condensada em apenas um ano, em razão das limitações de pesquisa anteriormente salientadas, pôde indicar seu caráter inovador no que tange ao ensino de leitura literária infantil em sala de aula, bem como evidenciar a inicialização dos alunos no exercício hermenêutico, permeado pelo ludismo, próprio não só da infância, fase na qual se encontram, como também da obra literária, brinquedo com o qual passaram a incitar sua imaginação.

Antes, porém, de se despedirem da oficina, predispostos a mergulharem no universo da ficção em outros contextos, os participantes, como no primeiro encontro, foram convidados a escrever sobre si mesmos. Desse modo, pudemos cotejar seus registros pessoais na busca de referências próprias do amadurecimento angariado perante a leitura literária, da compreensão de si mediante a compreensão dos mundos revelados diante dos textos. O que encontramos, evidenciado a seguir, ainda que distante do ideal pregado pela teoria, mostra-se tão precioso como os seres

recuperados no bestiário poético de Gláucia. No entanto, sua magia não está assentada na fantasia que vivifica sereias, minotauros e vampiros por entre versos, mas na realidade que particulariza crianças por entre narrações de suas próprias identidades.

DE MÃOS DADAS COM A LEITURA

Ela não aguentou e caiu na gargalhada. Ria sem parar. E, do lado dela, o pai e a mãe batiam palmas e riam também. A filha estava curada! O fazendeiro cumpriu a promessa. A moça casou com João Bobo, que ficou sendo o dono da fazenda, e trouxe a mãe para morar numa casinha perto deles, com tudo do bem-bom. Tiveram um monte de filhos – todos espertos – e viveram muito felizes.

Ana Maria Machado

A leitura do conto clássico *João bobo*, recontado por Ana Maria Machado, marcou o primeiro encontro lúdico entre as crianças e a obra literária, guiado pelo método “Brincar de ler”, segundo a perspectiva da hermenêutica filosófica defendida por Paul Ricoeur. Os participantes da oficina que ali se iniciava foram convidados a dar as mãos ao livro, embora ainda receosos do que os aguardava dentro e fora daquelas páginas coloridas. Para lhes garantir uma aproximação promissora, capaz de assinalar uma trajetória de leitura rumo à satisfação, a um desfecho feliz como o ocorrido na trama de João Bobo, o método proposto necessitava ser exequível, de maneira a colocar em ação a teoria ricoeuriana, adaptada a um leitor especial, o leitor infantil.

Para tanto, o próprio processo de elaboração do método também se traduziu num exercício hermenêutico, uma vez que compreendemos, interpretamos e nos apropriamos dos estudos de Ricoeur, atualizando-os em um contexto novo e particular.

Só vencendo o círculo hermenêutico, conseguimos introjetar as propostas do filósofo, percebendo sua riqueza e, em especial, sua significação perante a nossa realidade, movida pela busca de caminhos promissores para a formação de leitores literários em sala de aula.

Partindo da premissa de que a reflexão é a via de acesso à conscientização da experiência humana, através das obras que objetivam tal experiência, Ricoeur vale-se da fenomenologia husserliana para atribuir à linguagem o campo de exteriorização da vida. A relação entre o homem e o mundo dá-se por intermédio da interpretação da linguagem, possível a partir de sua fixação pela escrita, instaurando a comunicação na e pela distância. Não mais alienante, como previa Gadamer, tal distanciamento, para Ricoeur, é fundamental para o leitor alcançar a consciência de si e do meio que o envolve por entre a interpretação das obras de discurso.

Elas retomam o texto como discurso fixado pela escrita e organizado segundo as regras produtivas da composição literária. Ao contrário do discurso ordinário, próprio das referências de primeiro nível, a obra literária constrói-se mediante a desconstrução de tais referências, fazendo surgir referências de segundo nível, capazes de redescrever o mundo. Através desse processo, a literatura revela novas maneiras de ser, de modo a romper com o ser dado, próprio da realidade concreta. Baseando-se na compreensão como estrutura do ser-no-mundo, pregada por Heidegger, Ricoeur enxerga a leitura literária como um exercício em prol da descoberta de si perante as variações imaginativas de si mesmo que ela é capaz de desvendar.

Nessa condição de nos lermos no texto, e não apenas o ler, acreditamos estar o ponto de partida para o incentivo da leitura literária na infância. A criança encontra-se em fase de experimentação, delineando sua personalidade à medida que interage com

a sociedade. A hermenêutica ricoeuriana vem a enriquecer essa interação ao transformar a relação entre leitor e obra em uma aventura rumo ao autoconhecimento. Durante essa aventura, a satisfação do leitor é assegurada pela ativação da imaginação, ampliando a visão do real e de si próprio através das possibilidades de ser-no-mundo oferecidas pela obra.

Portanto, ao nos apropriarmos dos estudos de Ricoeur, cumprindo o círculo hermenêutico, tornamo-nos capazes de deslocá-los para a literatura infantil, pensando-os a partir do leitor criança. Tal deslocamento, por conseguinte, exigiu-nos ajustar a hermenêutica ricoeuriana, sobretudo, sob dois níveis. Primeiramente, adaptâmo-la a um novo leitor, o leitor infantil, distinto do leitor adulto levado em conta pelo filósofo. A partir daí, transpômo-la do plano teórico para o plano prático, atualizando-a em âmbito escolar, de forma a adequá-la ao ensino, regido por um outro modo de pensamento e ação.

Como prega Ricoeur, a literatura, por entre sua linguagem metafórica, aproxima sentidos até então distantes, estabelecendo uma relação inédita com o mundo. O leitor, por sua vez, ao vencer o distanciamento que o separa do texto, recupera tal relação, alcançando novas significações. Protagonizamos processo similar ao adaptar a hermenêutica por ele defendida ao leitor mirim. Unindo contextos até então distantes, provocamos um novo conhecimento, sistematizado através de um método de ensino de leitura da literatura infantil destinado a alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental.

A nosso ver, esse deve ser um processo comum a todo o educador, porque qualquer inovação metodológica necessita ser pensada e construída fora e antes da sala de aula. Cabe ao professor o compromisso de compreender uma teoria, interpretá-la de acordo com as suas vivências para, enfim, colocá-la em prática no contexto em

que se encontra inserido, reformulando-a de acordo com as exigências demandadas por esse cenário. Só então temos condições de oferecer um conhecimento novo aos alunos, apto a transformá-los, favorecendo suas relações com a realidade circundante. Isso ocorre porque tal conhecimento, bem como a forma como ele é transmitido, respeitam a natureza do escolar, despertando sua atenção para a novidade apresentada.

Sendo assim, ao construirmos o método “Brincar de ler” a partir da teoria do filósofo francês, valorizamos, sobretudo, a natureza peculiar do nosso público-alvo, ou seja, da criança. Com efeito, o convite à leitura literária protagonizado pelo método criado é também um apelo à brincadeira, à criação de sentido por entre o jogo interpretativo da linguagem simbólica, própria da obra, que brinca com o leitor, escondendo para revelar. Vencendo a tensão desse jogo do duplo sentido, o pequeno alcança o mundo do texto, cruzando-o com o seu ainda escasso mundo, de forma a expandi-lo e nele inserir-se de outra maneira. Ao alargar sua capacidade de autoprojeção mediante a leitura, ele recebe do texto um novo modo de ser, compreendendo-se a si mesmo por entre a compreensão do outro a partir do distanciamento.

Nesse sentido, objetivamos inicializar a criança na prática da leitura literária reflexiva, capaz de lhe fornecer, simultaneamente, satisfação e conhecimento. Diante desses ganhos, acreditamos impedir que o aperto de mãos com a leitura efetuado no primeiro encontro venha a ser posteriormente desfeito. Colocamos, pois, em prática, em cada sessão semanal da oficina, as cinco etapas previstas pelo método, baseadas no círculo hermenêutico ricoeuriano.

O círculo, como vimos, pressupõe três fases: a compreensão, a interpretação e a apropriação do texto pelo leitor. A compreensão divide-se em dois momentos, marcados, respectivamente, pela abordagem subjetiva e objetiva do texto. Inicialmente, a compreensão não passa de uma conjectura. Mediante, entretanto, a explicação, ou seja, a elucidação da composição textual, as conjecturas são ou não validadas. Dessa forma, a abordagem subjetiva, própria da conjectura, é exposta à abordagem objetiva, própria da explicação, transformando a compreensão inicial, ingênua ou de superfície, em uma compreensão crítica ou de profundidade, ou seja, em uma interpretação, que marca o segundo momento do círculo hermenêutico.

O estágio inicial da compreensão, quando da elaboração das conjecturas, corresponde à primeira etapa do método, denominada estímulo lúdico. Nessa etapa, predispomos os alunos à leitura, envolvendo-os em atividades lúdicas que remetem à temática da obra a ser lida, permitindo-lhes criar suas próprias conjecturas antes do mergulho efetivo nas páginas da ficção. A segunda etapa do método, quando da leitura propriamente dita do livro, equivale, por sua vez, à explicação, ou seja, à decodificação das estruturas do texto, imprescindível à transição da compreensão para a interpretação.

Após a passagem pela explicação, a compreensão assume-se, pois, como interpretação, resultante de um processo de transição do sentido do texto para as referências por ele desveladas. Por isso, Ricoeur recusa a concepção da hermenêutica romântica, guiada pela busca das intenções originais do autor escondidas por trás do texto, como defendiam Schleiermacher e Dilthey. Ao contrário, ele sustenta o exercício hermenêutico como interpretação do ser-no-mundo manifestado diante do texto, a partir de sua estrutura e organização enquanto obra da literatura. Dessa forma, derruba a

oposição de Dilthey entre explicação e compreensão, tornando-as complementares e indispensáveis para a interpretação rumo à descoberta de si.

Para a fase da interpretação, reservamos a terceira etapa do método, da reflexão sobre a leitura. Estimulamos o exercício interpretativo através do estabelecimento de relações entre o mundo do texto, revelado pelas suas estruturas, e o mundo próprio de cada leitor, dando a oportunidade para cada um expor suas descobertas, de modo a enriquecê-las.

Por entre a interpretação, o leitor apropria-se, enfim, das propostas de mundo desvendadas pela obra, ampliando suas possibilidades de existência, de modo a alcançar o terceiro e último momento do círculo hermenêutico. De posse de sua capacidade imaginativa, ele atualiza as referências não ostensivas do texto numa nova situação que lhe é própria. Por isso, como salientamos, o exercício hermenêutico defendido por Ricoeur pressupõe uma leitura reflexiva, capaz de esmiuçar o texto numa atitude interativa em busca do autoconhecimento, condicionada pela compreensão, possível perante a análise estrutural, pela interpretação e pela apropriação das referências sustentadas pela obra literária.

Esse último momento do círculo, o da apropriação do texto pelo leitor, corresponde à quarta etapa do método, intitulada atividade criativa. Após refletir sobre a obra lida, aproximando-a de si mesmo, a criança tem a chance de organizar no papel tais reflexões, conscientizando-se de, pelo menos, parte dos ganhos conquistados pela leitura. A quinta e última etapa do método, a do desfecho lúdico, dá seguimento ao processo de apropriação, oportunizando a cada um socializar os registros de suas aquisições.

Durante a primeira temática que acompanhou a aplicação do método, intitulada “Quem sou eu?”, os alunos ativaram sua imaginação na tentativa de compreenderem gradativamente sua identidade, seus desejos, seus problemas, seus medos, suas relações em família, suas relações no plano da amizade, na escola e na sociedade. Procuramos, acima de tudo, fazê-los refletir sobre si mesmos perante a aproximação entre o eu e o livro, o si mesmo e o outro, identificando nessas estruturas próprias, relações internas que lhes permitissem entender o que liam.

Quando estendemos essas relações para além das páginas da obra, almejamos também fazer com que os leitores cruzassem os mundos revelados pela leitura com os seus próprios mundos, tomando o caminho de pensamento aberto pelo texto, de modo a aprofundarem as reflexões sobre si na relação com o outro. Por isso, na segunda temática, denominada “Eu no mundo das linguagens”, a literatura esteve ligada a diferentes mundos, da imagem, da colagem, da culinária, da pintura, do artesanato, da música, do teatro, do cinema e do próprio jogo, pelo RPG, aumentando e enriquecendo a interação entre obra e leitor.

Ao colocarmos em prática a terceira e última temática, chamada “Eu sou as minhas leituras”, encorajamos os alunos a se posicionarem frente às leituras feitas. Objetivamos, assim, tornar suas reflexões mais independentes, conduzidas pelas apropriações singulares das referências desveladas pelas obras com as quais deram as mãos. À medida que escolhiam personagens, espaços, tempos, ações, narrativas e poemas, efetuavam uma aquisição reflexiva e relacional do seu próprio eu. Afinal, cumprindo o círculo hermenêutico, de modo a viabilizar a mediação semântica da literatura, reveladora das variações imaginativas possíveis do ser, os participantes afastaram-se da ilusão da autossuficiência humana, de modo a não quererem mais

soltar as mãos da leitura. Por ela, como defende Ricoeur (1991), somos conduzidos à nossa capacidade de fazer narrativa da nossa própria vida, reconhecendo e dominando a multiplicidade de papéis que podemos ou não vir a concretizar na realidade efetiva.

Diante disso, convidamos os alunos, no primeiro e no último encontro da oficina, a escreverem sobre si mesmos, numa tentativa de narrarem a si próprios, marcando a aplicação, respectivamente, das atividades inicial e final. Nosso intuito era identificar nos textos criados as possíveis transformações provocadas pela leitura literária no processo de compreensão de si, conduzida pela hermenêutica ricoeuriana adaptada à infância. Ao dar as mãos à literatura, Isadora apresentou-se no papel como uma menina muito legal e amiga, que adorava a sua escola, o Colégio Marista Champagnat. Mantendo-se de mãos dadas com os livros durante toda a sua participação na oficina, encerrou o ano enxergando-se de outra maneira, num espectro mais amplo, capaz de identificar e particularizar gostos e características, sem resistência em aceitar seus próprios defeitos: “eu gosto de me divertir com meus amigos e ler livros de tudo menos de terror. Eu sou cacheada e todo mundo me chama de Cachinhos dourados. Mas eu sou feliz mesmo com defeitos”.

Carolina, inicialmente, também se disse uma menina legal, porém acompanhada de outros adjetivos, como bonita, charmosa e divertida. Numa escrita entusiasmada e colorida, registrou sua paixão por um grupo musical e, em especial, o seu gosto por andar de bicicleta, narrando um momento que lhe marcou relacionado a esse *hobby*: “o ano passado eu estava andando de bicicleta com o meu vizinho e daí ele venho e me atropelou, e eu quebrei a minha bicicleta e me raspei toda ah! E quebrei o meu dedo todo!” Seu percurso literário propiciou-lhe novas conquistas perante si mesma. Conseguiu identificar, pela sua paixão pela música, o gosto por cantar. Também soube

apontar os laços de amizade angariados ao frequentar a oficina. Além disso, projetou-se no futuro para concretizar um sonho do passado ainda vivo no presente: "eu gosto de cantar e a minha cantora predileta é a Ashley Tisdale. Meu ator predileto é o Will Smith. As minhas amigas prediletas na literatura são Ashley, Pati, Rafa e as professoras. Com 15 anos eu quero ir ao Egito, eu sempre quise ir lá para conhecer as pirâmides. Dizem que o Egito tem cada História."

Marthina, por sua vez, apresentou-se, no primeiro encontro, listando suas comidas preferidas. Depois elencou as matérias de que mais gostava, antecipadas pela sua adoração por praticar esportes, estudar e brincar. Também fez questão de escrever que era muito ativa e que gostava de uma boa higiene e de conversar com suas amigas. Após diferentes mergulhos pelas obras literárias, reconheceu não só seus gostos, mas também suas características, positivas e negativas, ampliando-se em suas relações sociais numa tentativa, ainda um pouco confusa, de narrar a ambiguidade reconhecida nas variações de seu próprio eu:

Eu adoro brincar, estudar, adoro ouvir músicas do Michael Jackson. Adoro as minhas amigas e nunca vou me separar delas a SIMON, GABI, DIMO, EU E MAIS NINGUÉM. Sou chata, legal, amiga, inteligente, a minha família é muito legal, legal, legal, e legal. Tenho uma inimiga a Luiza e Carolina. Sou emocional, adoro chorar, bá se eu listasse todas as coisas que eu sou morreria e só seria coisas ruins.

Já Rafaela foi mais sucinta ao se apresentar pela primeira vez. Escreveu apenas: "sou bagunceira e safada em casa. Mas quando fica de noite eu arrumo tudo." A prática da leitura literária permitiu-lhe se ver além dos adjetivos bagunceira e safada. Soube registrar e particularizar seus gostos, hábitos e medos, mesmo que ainda não sob uma forma narrativa concatenada: "eu brinco, danço e até ajudo a minha mãe com as

reseitas de comida. Odeio quando um menino me machuca de propósito si não bato nele qui nem a Monica. Tenho medo de aranha e cobra.”

Jeniffer também optou por uma apresentação breve, definindo-se da seguinte maneira: “meu nome é Jeniffer, tenho 9 anos, gosto de brincar, de dançar, de estudar, de aprender, de escrever, tenho olhos castanhos e cabelo castanho claro. Para mim sou assim!” Após o processo de distanciamento de si provocado pela leitura literária, repensou sobre seus gostos e suas características físicas, mantendo aquilo que achava devido. Estabeleceu uma ligação entre as suas características físicas e a biologia própria do corpo humano, talvez por ter recém adquirido e sistematizado tal conhecimento em sala de aula. Estendeu a visão de si mesma ao registrar também seus sonhos e medos:

Gosto de brincar, de dançar, de pular, de ler. Tenho olhos castanhos, cabelos castanhos, minha pele é beje, calço 35. Tenho o sistema digestivo, sistema nervoso, circulatório, respiratório, excretor, reprodutor, endócrino. Odeio egoísmo. Sonho conhecer Paris. Tenho medo de cobra, aranha e barata.

Nathan assim iniciou sua primeira apresentação: “meu nome é Nathan tenho 7 anos gosto de jogar futebol tenho cachorro 2 até não tenho irmão.” Imprimindo traços orais na escrita, prosseguiu seu texto, dizendo: “gosto de comer lentilha e feijão sou negro. Meu colégio é ótimo.” Depois de se manter de mãos dadas com a leitura durante as várias sessões da oficina, passou a ter muito mais o que dizer sobre si mesmo. Apesar de certa dificuldade de organizar suas ideias no papel, impedindo-lhe de dispô-las de forma ordenada e associativa, não deixou de registrar desde características físicas até gostos, hábitos, sonhos, medos e confissões, sempre particularizados:

Meu nome é Nathan eu tenho 8 anos o meu sonho é ser jogador de futebol, eu gosto duma guria chamada Ashley eu escrevo poemas para ela. Meu olhos é preto e eu sou negro, eu gosto de ler vários livros, eu sou quase careca o meu medo é morrer e outro é ver o diabo no inferno. Eu moro com minha mãe vó

dindo, eu tenho o cabelo preto eu também trabalho para a marca Tigor T Tigre. Meu almoço preferido é bife arroz, salada de alface e tomate eu também gosto de filme clássico. Quando crescer vou ser jogador de futebol por isso vou estudar eu nunca rodei só fiquei em reforço na 1º série as vezes eu sou chato mas a maioria das vezes eu sou legal.⁹

Na sessão inaugural, Patrícia desenvolveu seu texto, incluindo elementos similares aos presentes no primeiro registro de Nathan: “meu nome é Patrícia, tenho 8 anos, tenho uma irmã chamada Paula, minha comida preferida é lasanha, eu gosto de me arrumar e sair.” Para finalizar, assinalou que tinha muitas amigas e que gostava de ir na aula de literatura, mesmo sendo o nosso primeiro encontro. Já na sessão de encerramento, embalada pelas obras literárias lidas, imprimiu um estilo próprio ao refletir no papel sobre si mesma, reconhecendo suas características, seus gostos e seus sonhos de maneira clara, coerente e ordenada:

Eu sou morena, tenho cabelo castanho e olhos também. Sou bonita, gosto de me maquiar e gosto também de desenhar e pintar. Não gosto muito de arrumar meu quarto, mas gosto de cantar e dançar. Os meus sonhos são: ser atriz, modelo, cantora ou desenhista, sou bem legal, bem divertida, estrovertida, risonha, gentil e educada, eu sou assim.

Vitor, ao ingressar na oficina, evidenciando sua paixão por um time de futebol, reservou metade da folha para escrever o nome do time em letras garrafais. A outra metade ocupou com a sua apresentação: “tenho 9 anos, sou ‘esperto’, bom de bola, colorado, estou na 4º série do Ensino Fundamental do Colégio Marista Champagnat.” Ao encerrar sua participação na oficina, conseguiu dividir sua paixão pelo time de futebol Internacional com outros gostos, além de dar mais atenção às suas próprias características, chegando a brincar com a obviedade, e aos seus ganhos no decorrer

⁹ Tigor T. Tigre é uma marca de vestuário infantil.

de sua ainda restrita experiência de vida. Faltou-lhe, contudo, maior domínio da escrita para ordenar e concatenar claramente todas as informações registradas:

Eu sou um guri bonito, legal, amigo, confiável, tenho muitos amigos e amigas, professoras legais, tenho orelha, cabelo, nariz, boca, olho e etc. Inteligente, tenho irmão, pai, mãe, vó, vô, tios, tias, odeio o Grêmio, tenho todos os sistemas, meu melhor amigo é o Pietro. Eu odeioo o Rebelde!!! Adoro o High School Musical, o Inter.¹⁰

Alexandre, por seu turno, preferiu se apresentar, primeiramente, pelas ações que pretendia realizar no fim de semana seguinte, quando iria ao shopping e ao bairro Ipanema andar de bicicleta. Lá também iria tomar chimarrão com uma professora e depois iria assistir à televisão e iria ao cinema. No encontro de encerramento, soube se colocar de outra forma no papel, através do registro de seus gostos, de seus sonhos, de seus laços de amizade e de traços de sua personalidade, alguns deles assumidos a partir da visão do outro, representada pelos amigos, sem receio em apontar seus próprios defeitos. Após frisar seu gosto por jogar videogame e futebol, assim deu continuidade ao seu olhar sobre si mesmo:

Meus colegas me chamam de apilotos como ale, xandi, xande ou aleoleo. Pro meus amigos e amigas eu sou legal, amigo e alegre. As vezes eu sou brigão não aceito a opinião de ninguém e também sou meio chato. Eu adoro zuar das pessoas emplicar. Quando eu confio nas pessoas eu me importo por elas. As vezes eu faço que sou médico por que minha família uma parte é médica. As vezes eu sou preguioso. O meu sonho é ser jogador de futebol.

Rodrigo descreveu-se como uma criança chata, feia e inteligente somente quando seus esforços eram voltados para o aprendizado da língua inglesa. Disse-se jogador de basquete, apesar do tamanho, e, brincando com as palavras, partiu da galáxia para, gradativamente, divulgar a cidade onde morava e o colégio onde

¹⁰ Rebelde e High School Musical são bandas musicais dirigidas ao público infanto-juvenil, oriundas, respectivamente, de telenovela mexicana e de filme americano produzido pela Walt Disney.

estudava. Senso crítico e criatividade já estavam impressos em seu texto desde a sua primeira participação na oficina, indicando certo percurso prévio de leitura. No último encontro, estabelecendo uma espécie de diálogo consigo mesmo, revelou sua personalidade perante o distanciamento de si. Características físicas e psicológicas, gostos, confissões amorosas, ganhos materiais, curiosidades familiares e a própria aceitação de seus defeitos foram registrados de forma clara numa tentativa de contar a sua própria história, fruto, certamente, do amadurecimento decorrente das leituras literárias realizadas:

Eu sou nem grande e nem pequeno mas eu gosto de basquete e futebol. Eu não gosto da Marthina como todo mundo fala. Ela é muito feia e não tem nada a ver. Bom, eu ganhei uma caneta e um lápis “6B” que parecem mágica. Eu comecei a desenhar bem que só vendo. Eu sou bastante preguiçoso e a pessoa mais velha da minha família é a minha bisavó que tem 100 anos e se lembra de mais coisa que a minha avó que é a filha dela e tem 78 anos. Eu sou um guri bem feliz e feio, mas sou feliz assim.

Larissa também demonstrou familiaridade com os livros desde o primeiro encontro. Afirmou, em sua apresentação, que adorava ler: “fico lendo toda a hora e descobrindo com os livros.” Escreveu que se achava bonita, feliz, legal. Mantinha um gosto especial por andar de patins e de bicicleta. Gostava de assistir à televisão, estudar, manusear o computador, brincar, frequentar parques temáticos, justificando suas escolhas por atrações que prometessem diversão. No último encontro, ao voltar novamente o olhar para si mesma, após se aventurar por diferentes obras literárias, destacou ainda mais sua adoração pelo ato de ler, relacionando-o com a oficina de leitura e com o sonho de se tornar uma escritora. Enxergou-se corajosa, estudiosa, fiel e persistente, às vezes preocupada, desapegada do passado e amparada por Deus e pelas pessoas que nela confiam. Sem enfrentar maiores dificuldades em se colocar no papel, valeu-se de recursos de linguagem para fazer o desfecho de seu texto, que

ainda mereceu um complemento final, não se dando por satisfeita diante do que já havia registrado sobre sua vida. Procurando, em geral, justificar suas ideias, evidenciou seu senso crítico numa espécie de reflexão sobre si mesma, de modo a querer transmitir uma imagem mais séria e madura do que a sua condição etária permitia:

Sou alegre, feliz e inteligente, adoro ler. LER é a minha palavra chave para viver. Gostei muito da oficina de leitura, porque incentiva a pessoa a ler e interpretar produções textuais. Eu luto pelos meus objetivos e estou sempre confiante e fiel e nunca estou sozinha porque mesmo estando, sei que lá no fundo existe pessoas que confiam em mim. Para mim o passado é passado prefiro pegar o ônibus para o futuro sem me preocupar comigo. Bom, algumas coisas eu me preocupo, mas tenho que deixar minhas preocupações para Deus, como minha mãe diz. Quase tudo o que eu sou está aqui só falta uma palavra: FIM!!! Mais uma coisa. Sou estudiosa e as vezes fico doente e falto aula mas nada falta para eu ser feliz. Meu sonho é ser escritora. Não para ser famosa, mas para incentivar as pessoas a ler. Minha prima irá ilustrar, minha prima é uma das minhas melhores amigas. É isso!!!

Diana já imprimiu em seu primeiro texto traços de narratividade, evidenciando certa proximidade com a leitura, facilitadora da ordenação clara e coerente de suas ideias no papel. Incluiu dados pessoais, seguidos de informações familiares, como: “meu pai é o Luiz e minha mãe é a Renata e o meu irmão é o Amadeus Vitor.” Após, mencionou suas características físicas, fornecendo seu peso e sua altura. Ao final, assinalou suas preferências: “gosto muito de nadar e de jogar vôlei.” Quando tornou a escrever sobre si mesma, no último encontro da oficina, manteve gostos e dados pessoais e familiares antes registrados, acrescidos de outros traços de sua personalidade. Sua apresentação, agora ampliada, ganhou forma narrativa, num texto concatenado e desenvolvido com clareza:

Me chamo Diana, sou alta, magra, tenho 9 anos, minha mãe é Renata, meu pai é o Luiz Poletti, e também tenho um irmãozinho chamado Amadeus, ele tem 3 anos. Adoro ler, e conheço muitos escritores famosos, como o Elias José, e conheço o Olívio, o do PT. Meu esporte favorito é vôlei. Minhas amigas são: Simone, Jeniffer, Marina, Marthina, Larissa e etc. Moro em POA, na Rua Frei Germano, nº200, bloco A, 703. Apesar de ter nascido em São Caetano – SP.

Todos esses doze alunos participaram da oficina, descobrindo novos mundos perante as leituras literárias protagonizadas a cada encontro, conduzidas pelo método “Brincar de ler”. Rodrigo, Larissa e Diana já demonstraram, em seus primeiros registros, um contato prévio com a literatura, não enfrentando dificuldades em dar as mãos à leitura. Aprimoraram suas escolhas, ampliando o leque de obras lidas. Como resultado, distanciaram-se com mais facilidade de si mesmos, esculpindo suas personalidades de forma mais clara e concatenada, já não mais fechadas no egocentrismo característico da infância, mas inseridas no mundo representado pela literatura, através do qual estabeleceram novas relações.

Rodrigo enriqueceu sua própria história com confissões, gostos, descobertas, curiosidades familiares entrecortadas pelo reconhecimento de sua natureza ambígua, mas jamais infeliz. Larissa passou a se enxergar mais madura e responsável, refrisando sua paixão pela leitura e destacando seu sonho de se tornar uma escritora, de modo a colecionar conquistas no plano imaginário e ensaiar ações a serem efetuadas no plano real. Diana, por sua vez, optou por narrar sua vida calcada no meio vigente, reconhecendo-se perante as relações estabelecidas com a sociedade, representada, sobretudo, pela família, pelos amigos e pelo local de residência.

Patrícia também não apresentou resistência ao dar as mãos aos livros, evidenciando, ao final, ter fortalecido os laços com a leitura reflexiva, uma vez que a visão sobre si mesma ganhou no papel um estilo próprio, revelando novos aspectos de sua personalidade. Carolina seguiu caminho similar, extraindo das leituras feitas novas particularidades sobre si mesma, além da capacidade de se deslocar no tempo e de se projetar para acolá de sua experiência de vida, substituindo a narração de um episódio

vivido no passado pela descrição e sustentação de um sonho que almejava ver concretizado no futuro.

Jeniffer, Isadora e Rafaela, apesar de mais sucintas, revelaram em suas últimas apresentações, uma visão mais aguçada de suas próprias vidas, decorrentes, certamente, da possibilidade de reflexão sobre si perante o vencimento da distância entre os mundos desvelados pelas obras lidas e os seus próprios mundos. Enxergando-se através das representações simbólicas sustentadas pela literatura, alargaram suas percepções, tornando-se capazes de particularizar suas descrições. Marthina, por seu turno, a partir do ingresso no jogo tensional próprio da obra literária, pareceu ter trazido para si questionamentos nunca antes suscitados, mantendo em seu texto final tal ambiguidade reconhecida em sua própria personalidade, de modo a acenar o amadurecimento diante da descoberta de sua condição híbrida enquanto ser humano.

Vitor e Nathan ampliaram consideravelmente seus olhares sobre si mesmos após descobrirem e vivenciarem novas situações no plano imaginário por intermédio da leitura literária guiada pelo método proposto. Suas identidades ganharam forma, através de uma enxurrada de dados diversos, alguns deles bem particularizados. Talvez tenha lhes faltado maior domínio da escrita para ordenar tantas conquistas no papel de maneira mais concatenada, predominando a linguagem oral inscrita e não a narração. Contudo, tais triunfos não deixam de evidenciar o enriquecimento de suas personalidades, denotando avanços rumo ao próprio crescimento.

Alexandre pareceu, inicialmente, não conseguir se enxergar sem estabelecer uma relação com a sua rotina, pois se apresentou por entre as ações planejadas para o fim de semana próximo. Após se manter de mãos dadas com os livros nos encontros da oficina, formou finalmente uma visão própria, imprimindo no papel características

particulares de sua personalidade, muitas vezes constituídas a partir da ótica do outro, de modo a assinalar o distanciamento sobre si mesmo provocado pela leitura reflexiva da literatura. Como resultado, reconheceu-se também híbrido, dotado, ao mesmo tempo, de traços positivos e negativos, aceitando sem resistência tal condição.

Muitas apresentações iniciais denotam o autocentramento das crianças ao tentarem se descrever, fruto de um ato de reação e não propriamente de análise e descrição. Em contrapartida, as apresentações finais, realizadas após a prática constante do ato de ler reflexivo conduzido pelo método “Brincar de ler”, registram indícios, menores ou maiores, de seus descentramentos mediante, sobretudo, a tentativa de narrar a ampliação e a particularização de suas personalidades, mais próximas da constituição efetiva de suas próprias identidades.

Alguns, inclusive, conseguiram criar uma narrativa sobre si mesmos, dotada de características, conquistas, situações e curiosidades organizadas coerentemente, passando a se enxergarem no meio em movimento e em constante transmutação. Outros, no entanto, detiveram-se em caracterizações pessoais mais livres quanto à organização no papel, oscilando entre conceitos ainda genéricos e outros bem particularizados, de modo a sinalizarem sua inserção no processo ascendente a caminho do autoconhecimento. Interpretações mais aguçadas das obras, bem como relações mais pertinentes com a realidade individual de cada um, intensificaram tais ganhos, ao lado do interesse maior em buscar livros para serem lidos fora da oficina nos horários de lazer.

Não podemos, no entanto, assegurar que as conquistas reveladas pelos alunos no papel tenham sido decorrentes somente da experiência leitora protagonizada na oficina, uma vez que eles estão em fase de desenvolvimento, sujeitos a toda a sorte de

estímulos dentro e fora da escola. Entretanto, os textos produzidos apresentam referências a situações e experiências vividas por intermédio da leitura literária, responsável pelo aumento da capacidade crítica e imaginativa de cada um, o que possibilitou, justamente, a reflexão sobre si mesmo.

Enquanto protagonistas da hermenêutica defendida por Ricoeur, procuramos alcançar uma compreensão narrativa para nós próprios, de maneira a constituir a nossa identidade, fruto do nosso movimento entre a permanência e a transformação. Essa possibilidade de constituição narrativa, perante a interpretação das proposições de mundo manifestadas diante do texto, no sentido de habitar esse mundo para nele projetar um de nossos possíveis, torna o método “Brincar de ler” aqui apresentado e desenvolvido uma novidade no ambiente escolar.

Brincando com a literatura infantil em sala de aula, a criança vem a se ler, alcançando o autoconhecimento, de maneira a estabelecer com a obra literária uma troca de experiências, movida pelo prazer da descoberta. Com efeito, tal prática incita a sua formação como leitora. Diante dessa conquista, ela aprimora sua personalidade rumo ao amadurecimento, pontuado pela capacidade de narrar a sua própria vida na busca constante de um legítimo final feliz para as variações possíveis de si mesma.

REFERÊNCIAS

Obras teóricas:

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.

AGUIAR, Vera Teixeira de; Bordini, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. 4.ed. Campinas: Pontes, 1995.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BLEICHER, Josef. *Hermenêutica contemporânea*. Lisboa: 70, 1980.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia: a idade da fábula*. 27.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002

CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CAMARGO, Luís. Para que serve um livro com ilustrações? In: JACOBY, Sissa. *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

CASSIRER, Ernst. *A filosofia das formas simbólicas*. Volume I. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CASTRO, Maria Gabriela Azevedo e. *Imaginação em Paul Ricoeur*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Miguel Dias. *Sobre a teoria da interpretação de Paul Ricoeur*. Porto: Contraponto, 1995.

DILTHEY, Wilhelm. *Introducción a las ciencias del espíritu*. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1948.

ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ESCARPIT, Robert. *Sociologia de la literatura*. Barcelona: Oikos Tau, 1958.

FREGE, Gottlob. *Investigações lógicas*. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1913.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARDNER, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GARDNER, Howard. *Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOMES, Isabel. *Dossier Paul Ricoeur*. Porto: Porto, 1999.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Parte I. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HUSSERL, Edmund. *Ideas relativas a uma fenomenologia pura y uma filosofia fenomenológica*. 2.ed. Cidade do México: Fondo de Cultura Econômica, 1997.

JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6.ed. São Paulo: Ática, 2004.

OLIVEIRA, Vera de Barros. *O símbolo e o brinquedo: a representação da vida*. Petrópolis: Vozes, 1992.

PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa: 70, 1969.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 24.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

RATHS, Louis E. et al. *Ensinar a pensar*. 2.ed. São Paulo: EPU, 1977.

RIKOEUR, Paul. *Teoria da interpretação*. Lisboa: 70, 1976.

RIKOEUR, Paul. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Porto: Rés, 1988-a.

RIKOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988-b.

RICOEUR, Paul. *Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II*. Porto: Rés, 1989.

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Campinas: Papyrus, 1991.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tomo I. Campinas: Papyrus, 1994.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tomo II. Campinas: Papyrus, 1995.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tomo III. Campinas: Papyrus, 1997.

RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. São Paulo: Loyola, 2000.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. *Hermenêutica: arte e técnica da interpretação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

VIGOTSKI, L.S.. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998-a.

VIGOTSKI, L.S.. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998-b.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. 2.ed. São Paulo: FTD, 1989.

WINNICOTT, D. W.. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

Obras literárias:

BEUREN, Athos. *Viver ou morrer: esta é a jogada*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

CAPPARELLI, Sérgio. *O velho que trazia a noite*. 7.ed. São Paulo: Global, 2004.

COELHO, Marcelo. *A professora de desenho e outras histórias*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

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

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *Branca de Neve*. Porto Alegre: Kuarup, 1985.

JOSÉ, Elias. *Jogo da fantasia*. São Paulo: Paulus, 1989.

JUNQUEIRA, Sonia. *Mistério preso no armário*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1992.

LAGO, Angela. *A novela da panela*. São Paulo: Moderna, 1998.

LAGO, Angela. *João Felizardo: o rei dos negócios*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MACHADO, Ana Maria. *João Bobo*. São Paulo: FTD, 2004.

MACHADO, Ana Maria. *Ponto de vista*. São Paulo: Melhoramentos, 2006.

MACHADO, Juarez. *Mistério da página 19*. Rio de Janeiro: Agir, 2003.

MARTINS, Eliana. *Receitas nojentas, ideias bolorentas*. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

MELLO, Roger. *Vizinho, vizinha*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

MORAES, Vinicius. *A arca de Noé*. 6.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

MURRAY, Roseana. *O fio da meada*. São Paulo: Paulus, 2002.

- NESTROVSKI, Arthur. *Barulho, barulhinho, barulhão*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- QUESNEL, Alain. *A Grécia: mitos e lendas*. São Paulo: Ática, 1992.
- ROCHA, Gladys. *Uma noite mal-assombrada*. Belo Horizonte: Expressão, 1999.
- SCIESZKA, Jon. *O sapo que virou príncipe: continuação*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
- SOUZA, Gláucia. *Bestiário*. Porto Alegre: Projeto, 2006.
- TAETS, Silvana Pinheiro. *A casa rosa*. São Paulo: DCL, 2004.
- THOMPSON, Colin. *Castelos*. São Paulo: Brinque-Book.
- VASSALLO, Márcio. *Valentina*. São Paulo: Global, 2007.
- VILELA, Fernando. *Lampião & Lancelote*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- ZEMAN, Ludmila. *O rei Gilgamesh*. Porto Alegre: Projeto, 1996.
- ZEMAN, Ludmila. *A vingança de Ishtar*. Porto Alegre: Projeto, 1996.
- ZEMAN, Ludmila. *A última busca de Gilgamesh*. Porto Alegre: Projeto, 1996.
- ZEMAN, Ludmila. *Simbad: uma história das mil e uma noites*. Porto Alegre: Projeto, 2000.
- ZIRALDO. *Flicts*. São Paulo: Melhoramentos, 1984.

APÊNDICES

Apêndice A:

descrição das unidades temáticas aplicadas

Data: 23/ 04/ 2007

Número de participantes: 3ª – 8 / 4ª – 9

Temática: Quem sou eu: identidade

Etapas:

1. Estímulo lúdico: apresentação dos participantes, tendo como foco o nome de cada um, a história e/ou a origem dos nomes.
2. Leitura em roda: *João Bobo*, recontado por Ana Maria Machado.
3. Reflexão sobre a leitura: relação nome / apelido x personalidade.
4. Atividade criativa: aplicação da atividade inicial “Eu sou assim...”
5. Desfecho lúdico: brincadeira com o nome: em uma folha, escrevem o nome três vezes ao lado de três características que julgam possuir. A partir da combinação dessas características com o próprio nome, criam um novo nome para si. Demais procuram adivinhar as características que acompanham o novo nome.

Data: 07/ 05/ 2007

Número de participantes: 3ª - 8 / 4ª – 8

Temática: Quem sou eu: segredos

Etapas:

1. Estímulo lúdico: a partir de armário confeccionado em papelão, imaginam o que há dentro dele, desenhando em pedaço de papel e, posteriormente, colando no armário.
2. Leitura em roda: *Mistério preso no armário*, de Sonia Junqueira. Ao final, fazem comparação do que há no armário, conforme a obra lida, com o que há no armário imaginado por eles.
3. Reflexão sobre a leitura: segredos possíveis de serem escondidos e presos dentro de um armário.
4. Atividade criativa: em folha em formato de cadeado escrevem o segredo que gostariam de manter escondido dentro do armário. Lacram o papel e depositam dentro do armário de papelão.

5. Desfecho lúdico: em grupo, decoram o armário de papelão e, ao final, levam para casa os cadeados lacrados com seus segredos para esconderem em seus próprios armários.

Data: 14/05/ 2007

Número de participantes: 3ª – 7 / 4ª – 7

Temática: Quem sou eu: desejos

Etapas:

1. Estímulo lúdico: confeccionam com massinha de modelar aquilo no que gostariam de se transformar.
2. Leitura em roda: *O sapo que virou príncipe*: continuação, de Jon Scieszka.
3. Reflexão sobre a leitura: desejos das personagens x desejos de cada um; consequências positivas e/ou negativas da concretização dos desejos.
4. Atividade criativa: produzem texto a partir do título “Se eu tivesse me transformado em...”, completando com o que gostariam de se transformar, de modo a ter liberdade para mudar de opinião com relação ao que confeccionaram no estímulo.
5. Desfecho lúdico: show de transformações no palco para apresentação do texto criado de forma livre: leitura, dramatização, contação, etc.

Data: 21/05/2006

Número de participantes: 3ª – 8 / 4ª – 9

Temática: Quem sou eu: gostos

Etapas:

1. Estímulo lúdico: ilustram como gostariam que fosse a sua casa a partir da planta baixa que recebem.
2. Leitura em roda: *A casa rosa*, de Silvana Pinheiro Taets.
3. Reflexão sobre a leitura: gostos de cada um, casa de cada um.
4. Atividade criativa: produzem texto descritivo sobre a sua casa ideal, complementando ilustração feita no estímulo.

5. Desfecho lúdico: confeccionam painel das casas, organizando-as em uma rua única para apresentação dos textos pelo vizinho.

Data: 28/05/2006

Número de participantes: 3ª – 5 / 4ª – 8

Temática: Quem sou eu: problemas

Etapas:

1. Estímulo lúdico: em duplas recebem uma folha para ligarem o super-herói Homem-Aranha aos seus respectivos problemas.
2. Leitura em roda: contação pelas professoras: *A Grécia: mitos e lendas* (episódio “À mais bela”), de Alain Quesnel.
3. Reflexão sobre a leitura: problemas presentes na história x problemas estímulo (homem-aranha) x problemas de cada um.
4. Atividade criativa: imaginam o herói que gostariam de se transformar, elencando seus poderes e suas dificuldades para depois produzirem um texto, evidenciando o enfrentamento dos problemas pelo herói.
5. Desfecho lúdico: em duplas sobem no palco para apresentação dos textos sob forma de entrevista televisiva.

Data: 04/06/2007

Número de participantes: 3ª – 6 / 4ª – 9

Temática: Quem sou eu: medos

Etapas:

1. Estímulo lúdico: ao som de barulhos assustadores, procuram envelopes misteriosos que contêm imagens de monstros/bichos e pegadas para ligá-las respectivamente, com exceção de uma.
2. Leitura em roda: no escuro, com o auxílio da lanterna, fazem a associação da pegada que sobrou à capa do livro *O velho que trazia a noite*, do Sérgio Capparelli, para posterior leitura.
3. Reflexão sobre a leitura: medos presentes na obra lida x medos de cada um x formas de superação.

4. Atividade criativa: a partir do início da história, produzem um texto, dando continuidade.
5. Desfecho lúdico: dramatização do texto criado, com o som de fundo, a sala escurecida e o auxílio da lanterna.

Data: 11/06/2007

Número de participantes: 3ª – 5/ 4ª – 9

Temática: Quem sou eu: família

Etapas:

1. Estímulo lúdico: desenho que lembre a sua família para posterior colocação numa cesta.
2. Leitura em roda: *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox.
3. Reflexão sobre a leitura: memórias familiares de cada um.
4. Atividade criativa: escrevem quatro “coisas” que colocariam na cesta para recuperar a memória de um familiar (a escolher). Após, produzem texto evidenciando o efeito de tais escolhas na tentativa de recuperação da memória do familiar.
5. Desfecho lúdico: cada um, imaginando-se sem memória, tira um desenho do cesto (estímulo) e revela o que ele o faz lembrar. Depois o autor do desenho sorteado lê o seu texto para os demais.

Data: 18/06/2007

Número de participantes: 3ª – 8 / 4ª – 9

Temática: Quem sou eu: amigos

Etapas:

1. Estímulo lúdico: em duplas, brincam de acróstico a partir da palavra “amizade”, de maneira a conceituá-la.
2. Leitura em roda: *Ponto de vista*, de Ana Maria Machado.
3. Reflexão sobre a leitura: amizade (estímulo x leitura x cada um)
4. Atividade criativa: confeccionam um anúncio vendendo sua amizade, de modo a atrair novos amigos.

5. Desfecho lúdico: brincam de amigo secreto, presenteando o amigo sorteado com a sua própria amizade, representada pelo anúncio criado. O amigo lê o presente recebido para os demais.

Data: 25/06/2007

Número de participantes: 3ª – 8 / 4ª – 7

Temática: Quem sou eu: escola

Etapas:

1. Estímulo lúdico: escrevem num painel coisa boas e ruins relativas à escola em que estudam.
2. Leitura em roda: *A professora de desenho e outras histórias*, de Marcelo Coelho. Cada dupla escolhe e lê um conto para posteriormente recontá-lo ao grande grupo.
3. Reflexão sobre a leitura: memórias escolares do autor x memórias escolares de cada um.
4. Atividade criativa: produzem um texto, lembrando um episódio marcante vivido na escola, de modo a elaborar a sua memória escolar.
5. Desfecho lúdico: criam a capa do livro das recordações escolares da turma, confeccionando-o em seguida. Em roda, cada um manuseia o livro confeccionado, escolhendo uma memória para ler para os demais.

Data: 02/07/07

Número de participantes: 3º - 7 / 4º - 12

Temática: Quem sou eu: sociedade

Etapas:

1. Estímulo lúdico: em duplas, criam, sob forma de ilustração, uma personagem, colando-a num painel em formato de edifício, numa das janelas disponíveis, concebendo-a como sua vizinha. Embaixo da janela, escrevem o nome, a idade e a ocupação dessa personagem. Ao final, sobram as janelas dos apartamentos 101 e 102 (propositalmente, pois equivalem às personagens da obra a ser lida).
2. Leitura em roda: *Vizinho, vizinha*, de Roger Mello.

3. Reflexão sobre a leitura: estabelecimento de semelhanças e diferenças de cada um, com base nas diferenças e semelhanças das personagens da história lida, prevendo formas e mistérios de convivência em sociedade, a partir da convivência entre vizinhos.
4. Atividade criativa: produzem texto, imaginando um encontro entre eles e um vizinho que até então não conheciam, podendo ser real, próprio da obra lida, do estímulo ou mesmo da imaginação de cada um.
5. Desfecho lúdico: em duplas, dramatizam no palco as histórias criadas individualmente.

Data: 09/07/07

Número de participantes: 3° - 8 / 4° - 9

Temática: Eu sou as minhas linguagens: literatura x imagem

Etapas:

1. Estímulo lúdico: a partir de folha com figura geométrica, criam um desenho livre.
2. Leitura em roda: *Mistério da página 19*, de Juarez Machado (livro-imagem).
3. Reflexão sobre a leitura: mistérios da história, mistérios das próprias imagens que podem ser lidas mesmo sem serem acompanhadas de texto verbal.
4. Atividade criativa: individual: cada aluno cria uma história de quatro páginas, utilizando somente imagens, a partir de imagem inicial de um livro, objeto chave da obra lida.
5. Desfecho lúdico: em roda, trocam entre os colegas os trabalhos feitos para serem lidos por outro. As histórias lidas são gravadas e comparadas com as versões originais, próprias de cada autor.

Data: 16/07/07

Número de participantes: 3° - 5 / 4° - 7

Temática: Eu sou as minhas linguagens: literatura x colagem

Etapas:

1. Estímulo lúdico: cada aluno confecciona uma personagem a partir da técnica de colagem, utilizando materiais diversos, como lã, tecido, papel colorido, botão, fita, revista, sucata, etc.
2. Leitura em roda: *Valentina*, de Marcio Vassalo.
3. Reflexão sobre a leitura: estabelecimento de relações entre o texto e a ilustração sob forma de colagem e entre as partes do texto que “se colam” para formar a história.
4. Atividade criativa: em duplas, criam um texto, envolvendo as duas personagens confeccionadas durante o estímulo, “colando-as” numa mesma história.
5. Desfecho lúdico: em roda, cada dupla lê sua história, encenando-a se quiserem, e depois colam suas personagens num painel.

Data: 14/08/07

Número de participantes: 3° - 7 / 4° - 11

Temática: Eu sou as minhas linguagens: literatura x culinária

Etapas:

1. Estímulo lúdico: em um grande grupo, os alunos associam receitas culinárias aos seus respectivos títulos, a partir de cópias retiradas da obra *Receitas nojentas, ideias boorentas*, de Eliana Martins. Após, leem em voz alta as receitas, elegendo a melhor para ser colada num painel em formato de panela.
2. Leitura em roda: *A novela da panela*: um drama quase completo, quase totalmente escrito e desenhado por Angela Lago.
3. Reflexão sobre a leitura: estabelecimento de relações entre literatura e culinárias: ingredientes presentes nas histórias e histórias presentes em receitas culinárias.
4. Atividade criativa: individual: com base no final aberto da história lida, cada aluno cria uma receita (real ou imaginária), prevendo os ingredientes necessários e o modo de preparo. Para tanto, valem-se da relação/mistura texto x imagem presente na obra lida.
5. Desfecho lúdico: cada aluno escreve, num pedaço de papel, o título da receita criada. Após, cada aluno sorteia um título, lendo o respectivo texto para o grande

grupo. Ao final, todos os títulos sorteados são colados no painel em formato de panela, já utilizado durante o estímulo.

Data: 21/08/07

Número de participantes: 3° - 8 / 4° - 12

Temática: Eu sou as minhas linguagens: literatura x pintura

Etapas:

1. Estímulo lúdico: professoras leem texto descritivo sobre a tela “A Cuca”, de Tarsila do Amaral, sem revelá-la, para os alunos imaginarem, sob forma de desenho, como ela seria, fazendo as vezes de pintor.
2. Leitura em roda: *Flicts*, de Ziraldo.
3. Reflexão sobre a leitura: estabelecimento de relações entre o texto verbal e o texto icônico, destacando o trabalho de ordem criativa e individual com base na representação visual, bem como a importância das cores nesse processo.
4. Atividade criativa: individual: primeiramente, as monitoras revelam o quadro da Tarsila, permitindo a comparação dos desenhos criados com o original. Após, cada um cria um texto ficcional a partir de um mergulho imaginário na tela de Tarsila, levando em conta a personificação das cores presentes na obra lida.
5. Desfecho lúdico: cada um lê, no palco, aleatoriamente, o texto de um colega e, em seguida, diante do leque de ilustrações realizadas durante o estímulo lúdico, fixa o texto ao lado da imagem que mais lhe significa.

Data: 28/08/07

Número de participantes: 3° - 8 / 4° - 13

Temática: Eu no mundo das linguagens: literatura x artesanato

Etapas:

1. Estímulo lúdico: em roda, realizam a brincadeira “novelo literário”. Cada um recebe o fio de um novelo e continua a história iniciada por uma das professoras, formando, ao final, uma teia narrativa.
2. Leitura em roda: *Simbad*, de Ludmila Zeman.
3. Reflexão sobre a leitura: histórias tecidas através dos tempos.

4. Atividade criativa: em grupos organizados em círculos, cada aluno inicia sua história e passa para o colega da sua direita, dando continuidade ao texto de cada um até receber novamente a história que começou para finalizá-la.
5. Desfecho lúdico: confeccionam um tapete de histórias, costurando os textos criados em grupos num tecido e decorando suas partes.

Data: 04/09/07

Número de participantes: 3° - 5 / 4° - 13

Temática: Eu no mundo das linguagens: literatura x música

Etapas:

1. Estímulo lúdico: os alunos sorteiam sons retirados do livro *Barulho, barulhinho, barulhão*, de Arthur Nestrovski. Imitam o som sorteado para demais adivinharem. Após, professoras apresentam o livro para lerem e apreciarem.
2. Leitura em roda: *Jogo da fantasia*, de Elias José. Cada dupla leu um poema do livro através de diferentes dinâmicas: leitura individual e silenciosa, leitura individual em voz alta para o outro membro da dupla, leitura sob forma de jogral para a turma, leitura musicada para a turma, acompanhada por ritmos (estalos de dedo, assobios, palmas, etc.)
3. Reflexão sobre a leitura: estabelecimento de relações entre a música e a poesia: ritmo, rima, som, melodia, destaque para a plurissignificação do texto poético diante do jogo de palavras.
4. Atividade criativa: criam um poema, musicando-o.
5. Desfecho lúdico: apresentam os poemas musicados no palco, fazendo as vezes de um show musical.

Data: 11/09/07

Número de participantes: 3° - 7 / 4° - 11

Temática: Eu no mundo das linguagens: literatura x teatro

Etapas:

1. Estímulo lúdico: em roda, dois alunos sobem ao palco e leem os papiros entregues pelas professoras. Em cada papiro consta a apresentação de uma

personagem da obra a ser lida para demais alunos adivinharem seus respectivos nomes, a partir de um leque de opções.

2. Leitura em roda: *Lampião e Lancelote*, de Fernando Vilela. As personagens-título são as mesmas apresentadas no estímulo lúdico. Fazem segunda leitura, encenando os diálogos entre os protagonistas.
3. Reflexão sobre a leitura: estabelecimento de relações entre a literatura e o teatro a partir da oralidade presente na obra inspirada na literatura de cordel e nas novelas de cavalaria. Foco no diálogo, na entonação, elementos importantes na encenação dramática.
4. Atividade criativa: em duplas, criam um diálogo a partir do encontro de duas personagens escolhidas previamente.
5. Desfecho lúdico: encenam os diálogos criados em duplas no palco, fazendo as vezes de uma peça teatral.

Data: 18/09/07

Número de participantes: 3° - 8 / 4° - 11

Temática: Eu no mundo das linguagens: literatura x cinema

Etapas:

1. Estímulo lúdico: alunos assistem a trechos do filme de animação *Branca de Neve e os sete anões*, produzido pela Walt Disney.
2. Leitura em roda: contação pelas professoras: *Branca de Neve*, Irmãos Grimm.
3. Reflexão sobre a leitura: diferenças e semelhanças entre a obra original e a adaptação cinematográfica, no que tange às personagens e às suas ações.
4. Atividade criativa: individual ou em grupo: cada aluno marca em folha previamente digitada qual personagem da obra em questão mais e menos se identifica. Em seguida, criam um novo conto de fadas, utilizando ou não as personagens marcadas e tantas outras que julgarem necessário, imaginando virar filme.
5. Desfecho lúdico: os alunos, fazendo as vezes de roteiristas e diretores, divulgam no palco seus filmes e planos de produção. A plateia, por votação, elege o texto que julga ser o melhor, merecedor de se transformar em filme.

Data: 25/09/07

Número de participantes: 3° - 8 / 4° - 12

Temática: Eu no mundo das linguagens: literatura x cinema (continuação)

Etapas: aula especial para dar continuidade às etapas previstas na aula anterior, finalizando-as por completo.

Data: 02/10/07

Número de participantes: 3° - 6 / 4° - 13

Temática: Eu no mundo das linguagens: literatura x RPG

Etapas:

1. Estímulo lúdico: em grupos, criam, sob forma de desenho, um herói.
2. Leitura em roda: sob forma de jogo, como prevê a obra: *Viver ou morrer: esta é a jogada*, de Athos Beuren.
3. Reflexão sobre a leitura: estabelecimento de relações entre livro e jogo, liberdade e poder de decisão por parte do leitor-jogador.
4. Atividade criativa: individual: criam uma narrativa-jogo a partir de contexto e opções iniciais oferecidas em modelo similar ao da obra lida.
5. Desfecho lúdico: em roda, trocam os trabalhos entre os colegas para cada um jogar o texto do outro.

Data: 9/10/07

Número de participantes: 3° - 6 / 4° - 13

Temática: Eu sou as minhas leituras: personagem

Etapas:

1. Estímulo lúdico: em um quadro com diferentes ocupações, retiradas da obra a ser lida, cada um assinala aquela com a qual mais se identificou.
2. Leitura em roda: *Fio da meada*, de Roseana Murray.
3. Reflexão sobre a leitura: estabelecimento de comparações entre as personagens e suas respectivas ocupações, havendo identificação ou não com aquelas donas das ocupações assinaladas no estímulo. Ao final, cada aluno escreve num papel

a personagem com o qual mais se identificou após a leitura, sendo ela dona ou não da ocupação escolhida antes da leitura.

4. Atividade criativa: individual: imaginam-se na pele da personagem com qual mais se identificaram e criam um texto de apresentação dessa sua nova identidade.
5. Desfecho lúdico: com fantoches neutros, caracterizam-nos de acordo com as personagens escolhidas e apresentam seus textos sob forma de teatro de fantoches para os demais colegas.

Data: 16/10/07

Número de participantes: 3° - 5 / 4° - 12

Temática: Eu sou as minhas leituras: personagem (continuação)

Etapas: aula especial para dar continuidade às etapas previstas na aula anterior, finalizando-as por completo.

Data: 23/10/07

Número de participantes: 3° - 11 / 4° - 11

Temática: Eu sou as minhas leituras: espaços

Etapas:

1. Estímulo lúdico: escutam o poema musicado “A casa”, da obra *A arca de Noé*, de Vinicius de Moraes, enquanto imaginam e desenham como seria a sua casa engraçada.
2. Leitura em roda: *Castelos*, de Colin Thompson.
3. Reflexão sobre a leitura: estabelecimento de relações entre os espaços literários vivenciados e os espaços reais frequentados por cada um, destacando os locais preferidos como cenários de histórias.
4. Atividade criativa: individual: escolhem, na obra lida, o castelo no qual gostariam de morar, imaginando e descrevendo como ele seria por dentro.
5. Desfecho lúdico: recebem, por sorteio, um texto de um colega para ler para os demais sem revelar o título. Após a leitura, os colegas tentam adivinhar o castelo descrito.

Data: 30/10/07

Número de participantes: 3° - 8 / 4° - 12

Temática: Eu sou as minhas leituras: tempo

Etapas:

1. Estímulo lúdico: cada um desenha, num papel em formato de porta-retrato, como se imagina mais velho, num futuro distante.
2. Leitura em roda: *A última busca de Gilgamesh*, de Ludmila Zeman. Antes, porém, as professoras contam as duas aventuras anteriores do Rei Gilgamesh, quais sejam: *O rei Gilgamesh* e *A vingança de Ishtar*, ambas da mesma autora.
3. Reflexão sobre a leitura: estabelecimento de relações entre as passagens do tempo, reconhecendo sua importância em uma narrativa, bem como na vida de cada, seja o tempo cronológico (passado, presente, futuro), seja as suas consequências: envelhecimento, transformação.
4. Atividade criativa: individual: escrevem uma carta para si mesmos, como se estivessem no futuro, contando sobre sua vida e sobre seus feitos depois de tantos anos.
5. Desfecho lúdico: caracterizados mais velhos, com o auxílio de maquiagem, roupas e acessórios, narram sua carta para os colegas.

Data: 06/11/07

Número de participantes: 3° - 6 / 4° - 10

Temática: Eu sou as minhas leituras: ação

Etapas:

1. Estímulo lúdico: sorteiam ações retiradas da obra a ser lida, fazendo mímicas das mesmas para demais adivinharem.
2. Leitura em roda: *João Felizardo: o rei dos negócios*, de Angela Lago.
3. Reflexão sobre a leitura: estabelecimento de relações entre a importância da ação no texto narrativo, bem como na vida real de cada um, atentando para as suas consequências e efeitos (reação).
4. Atividade criativa: individual: elegem uma ação que transformaria a sua vida, assim como a ação de trocar transformou a vida do protagonista da obra lida,

criando um texto no qual tal ação predomine, culminando numa transformação pessoal.

5. Desfecho lúdico: escrevem num pedaço de papel, com letra de forma, a ação escolhida. Após, sorteiam as ações e cada um representa, sob forma de mímica, a ação sorteada. Aquele que adivinha, lê o texto criado com base naquela ação, independente se for ou não o autor do texto em questão.

Data: 13/11/07

Número de participantes: 3° - 7 / 4° - 12

Temática: Eu sou as minhas leituras: gênero narrativo

Etapas:

1. Estímulo lúdico: montam o painel intitulado “Ingredientes para uma narrativa de mistério”, a partir da associação dos ingredientes recebidos à sua respectiva categoria: personagem, espaço, tempo, objeto, animal, e mistério.
2. Leitura em roda: *Uma noite mal-assombrada*, de Gladys Rocha
3. Reflexão sobre a leitura: identificação, na obra lida, dos ingredientes ordenados no estímulo, refletindo sobre como a narrativa poderia ser mais misteriosa e/ou mais assustadora, destacando suas preferências. Recuperação de outras obras lidas guiadas por temáticas similares, transpondo-as para a realidade de cada um.
4. Atividade criativa: individual: criam a sua própria história de mistério, suspense e/ou terror, a partir da seleção de ingredientes presentes no painel montado no estímulo lúdico.
5. Desfecho lúdico: apresentam a sua narrativa com o auxílio de uma lanterna na sala previamente escurecida, colocando-se atrás das cortinas do palco de dramatizações, de maneira a só aparecer a sua sombra.

Data: 20/11/07

Número de participantes: 3° - 7 / 4° - 10

Temática: Eu sou as minhas leituras: gênero poético

Etapas:

1. Estímulo lúdico: os alunos reconstruem a obra a ser lida, relacionando suas partes: título do poema, poema e ilustração correspondente.
2. Leitura em roda: *O bestiário*, de Gláucia de Souza.
3. Reflexão sobre a leitura: estabelecimento de relações entre o texto narrativo e o texto poético, atentando para a inovação semântica presente em ambos, porém de formas diferentes. Divulgação de suas preferências.
4. Atividade criativa: individual: imaginam o que gostariam de ser, caso não fossem humanos, representando sua escolha no papel por entre prosa e/ou poesia, acompanhada de ilustração.
5. Desfecho lúdico: realizam o jogo da memória, a partir da associação dos textos e respectivas ilustrações criados. Aquele que acerta o par texto-ilustração, lê e apresenta para os colegas.

Data: 27/11/07

Número de participantes: 3º - 7 / 4º - 12

Temática: Eu sou as minhas leituras: nova identidade

Etapas: aula especial de encerramento. Num primeiro momento, realizam um jogo de memória sobre as obras lidas na oficina durante todo o ano letivo. Num segundo momento, releem a obra de que mais gostaram a partir da exposição de todos os livros lidos. Num terceiro momento, realizam a atividade final (produção textual livre a partir do título “Eu sou assim...”). No tempo restante, confraternizam com os colegas o final da oficina, por meio da realização de um amigo secreto.

Apêndice B:

modelos de instrumentos de análise

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

ATIVIDADE INICIAL

NOME: _____

IDADE: _____ SÉRIE: _____

ESCOLA: _____ DATA: _____

EU SOU ASSIM...

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

ATIVIDADE FINAL

NOME: _____

IDADE: _____ SÉRIE: _____

ESCOLA: _____ DATA: _____

EU SOU ASSIM...

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL**

REGISTRO DIÁRIO

OFICINA: _____

DATA: _____

Nº DE PARTICIPANTES: _____

OBJETIVOS: _____

ESTÍMULO LÚDICO: _____

LEITURA EM RODA: _____

REFLEXÃO SOBRE A LEITURA: _____

ATIVIDADE CRIATIVA: _____

DESFECHO LÚDICO: _____

RECURSOS: _____

REAÇÃO DAS CRIANÇAS: _____

IMPRESSÃO PESSOAL: _____

RESPONSÁVEL (EIS): _____

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

NOME: _____ DATA: _____

Se eu tivesse me transformado em _____,

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL



NOME: _____ DATA: _____

Todo poema começa com uma palavra que, combinada a outra e a muitas outras, ganha ritmo, tom, melodia, som... Chegou a hora de você e sua dupla, inspirados nos poemas lidos e musicados, criarem e musicarem a sua própria poesia, brincando com as palavras e com a imaginação...

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

NOME: _____ DATA: _____

Você acabou de conhecer diversos tipos de castelos, habitados por diferentes seres e coisas. E você, em qual desses castelos gostaria de morar? Escolheu um?! Agora, imagine como ele poderia ser por dentro... Descreva-o como se você realmente morasse lá, registrando os espaços e os detalhes estranhos ou deliciosos ou engraçados ou... neles presentes.

Apêndice C:

amostra dos instrumentos preenchidos pelas professoras

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL**

REGISTRO DIÁRIO

OFICINA: Quem sou eu?

DATA: 14/05/07

Nº DE PARTICIPANTES: 3ª – 7 / 4ª – 7

OBJETIVOS: desejos

ESTÍMULO LÚDICO: confeccionaram com massinha de modelar aquilo no que gostariam de se transformar.

LEITURA EM RODA: *O sapo que virou príncipe*: continuação, de Jon Scieszka.

REFLEXÃO SOBRE A LEITURA: desejos das personagens x desejos de cada um; consequências positivas e/ou negativas da concretização dos desejos.

ATIVIDADE CRIATIVA: produziram texto a partir do título “Se eu tivesse me transformado em...”, completando com o que gostariam de se transformar, tendo liberdade para mudar de opinião com relação ao que confeccionaram no estímulo.

DESFECHO LÚDICO: show de transformações no palco para apresentação do texto criado de forma livre: leitura, dramatização, contação, etc.

RECURSOS: livro, folha previamente digitada, massinha de modelar, palco para dramatização, recursos diversos para dramatização (objetos, fantasias, fantoches, etc.)

REAÇÃO DAS CRIANÇAS: As crianças envolveram-se desde o início nas atividades propostas, motivadas, em especial, pela oportunidade de trabalhar com massinha de modelar. Fizeram questão de trocar entre si as cores das massinhas recebidas para suas criações serem mais fieis à imaginação. Quiseram se transformar em animais, plantas, jogadores de futebol e em si mesmas. A leitura em roda transcorreu com o interesse e a participação da maioria. A relação da obra com os contos de fada tradicionais chamou a atenção de todos os alunos, interessados em estabelecer relações entre as versões antigas e modernas e ao mesmo tempo curiosos pelo desfecho da trama lida. Não apresentaram resistência para a realização da produção textual sugerida. O desfecho lúdico foi muito positivo, todos se empolgaram com o show de transformações, valendo-se dos diferentes recursos disponíveis para dramatização, mesclando leitura e encenação.

IMPRESSÃO PESSOAL: O tema dos desejos, apresentado por entre a leitura de uma versão contemporânea dos contos de fadas, atraiu o público participante, seja pelo envolvimento lúdico anterior, quando da confecção de seus desejos em massinha de modelar, seja pelo gênero literário, familiar e atraente ao olhar infantil. As produções textuais variaram com relação à proximidade alcançada da leitura, a maioria mesclou fantasia e ficção, porém alguns se deteram na realidade vigente, não influenciada, aparentemente, pela obra lida.

RESPONSÁVEL (EIS): Luana e Renata

ANEXOS:

amostras dos instrumentos preenchidos pelos alunos

Anexo A:

atividades inicial e final

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

ATIVIDADE INICIAL

NOME: Alexandre
IDADE: 9 anos SÉRIE: 4ª
ESCOLA: Lechampagnat DATA: 23/04/07

EU SOU ASSIM...

No fim de semana vou o shopping vou para
Laranjeiras, andar de bicicleta e no próximo fim de semana eu
e o pai vou fazer como sempre chamamos em francês é
dépou no Serviço São Paulo esporte e vou no cinema.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

ATIVIDADE FINAL

NOME: Alexandre
IDADE: 4 SÉRIE: 4ª
ESCOLA: Lehamagnat DATA: 27/11/07

EU SOU ASSIM...

Eu gosto de jogar play 2 nascar, futebol.
Meus colegas me chamam apilitor com
alexandi, xandi ou alexão.

Pro meus amigos e amigas eu sou legal.
amigo, alegre.

As vezes eu sou brigaço não
aceito a opinião de ninguém e também
sou meio chato.

Eu adoro rir das pessoas
emplicar.

Quando eu confio nas pessoas eu
me importo por elas.

As vezes eu fago que sou médico
por que minha familia uma parte é
médica.

As vezes e sou preguiçoso.

O meu sonho é ser jogador de futebol

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

ATIVIDADE INICIAL

NOME: Larissa
IDADE: 9 anos SÉRIE: 1^ª
ESCOLA: Champagnat DATA: 23/04/07

EU SOU ASSIM...

Bonita, feliz, legal essas são as minhas melhores qualidades. Gosto de andar de colares, bicicleta etc... adoro ler, fico lendo toda hora e descobrindo com os livros.

Gosto também de ver TV, estudar no computador, brincar. Gosto de muitas coisas que exigem diversão principalmente ir a parques aquáticos.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

ATIVIDADE FINAL

NOME: Laiziana
IDADE: 10 anos SÉRIE: 4ª
ESCOLA: Champagnat DATA: 27/11/07

EU SOU ASSIM...

Sou alegre, feliz e inteligente, adoro ler. Ler é a minha palavra chave para viver. Gostei muito da oficina de leitura, porque incentiva a pessoa a ler e interpretar produções literárias.

Eu sou muito feliz e estou sempre acreditando em Deus.

Eu sou confiante e fiel e nunca estou sozinho porque mesmo estando, sei que há na fundação de muitas pessoas que confiam em mim.

Para mim o passado é passado. Prefiro ficar o tempo todo para o futuro sem me preocupar comigo. Bom, algumas coisas eu me preocupar.

mas tenho que deixar minhas
preocupações para Deus, como minha
mãe diz.

Quase tudo que eu sou está
aqui só falta uma palavra:

VIM!!!

Mais uma coisa: Sou estudiosa e
as vezes fico muito doente e fati-
ga ainda mas nada falta para eu
ser feliz. Meu sonho é ser escrí-
tora. Não para ser famosa, mas
para incentivar as pessoas a ler.
Minha prima irá ilustrar, minha
prima é uma das minhas melhores
amigas. É isso!!!!

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
 FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

ATIVIDADE INICIAL

NOME: Nathan
 IDADE: 7 SÉRIE: 132
 ESCOLA: Champagnat DATA: 23/04/07

EU SOU ASSIM...

Meu nome é Nathan Tenho 7 anos
 gosto de jogar futebol Tenho cachorros 2 Já
 não tenho irmãos.

Gosto de comer lentilha e feijão com
 melão.

Meu colega é Lima.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

ATIVIDADE INICIAL

NOME: Patrícia
IDADE: 8 anos SÉRIE: 3ª série
ESCOLA: Maxista Champagne DATA: 23/04/07

EU SOU ASSIM...

Meu nome é Patrícia, tenho 8 anos, tenho uma irmã chamada Paula, minha comida preferida é lasanha, eu gosto de me arrumar e sair.

Tenho muitas amigas e gosto de ir na aula de literatura. ♥

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

ATIVIDADE FINAL

NOME: Patrícia
 IDADE: 3 anos de idade SÉRIE: 3ª série
 ESCOLA: Marista D'amparada DATA: 27/11/07
mat.

EU SOU ASSIM...

Eu sou morena, tenho cabelo castanho e olhos também. Sou bonita, gosto de me maquiar e gosto também de desenhar e pintar.

Não gosto muito de arrumar meu quarto, mas gosto de cantar e dançar.

Os meus sonhos são: ser atriz, modelo, cantora ou desenhista, sou bem legal, bem divertida, estrovertida, risante, gentil e educada, eu sou assim. FIM

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

ATIVIDADE INICIAL

NOME: Rafaela
IDADE: 7 SÉRIE: segunda
ESCOLA: atampant DATA: 11/05/16

EU SOU ASSIM...

Eu sou inteligente e sou muito corajosa.
Mas quando me sinto eu sou
triste.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

ATIVIDADE FINAL

NOME: Rafaela
IDADE: 8 anos SÉRIE: 2ª série
ESCOLA: Champagnat DATA: 27/11/2017

EU SOU ASSIM...

Eu brinco, danço, conto, e até ajudo
a minha mãe com as receitas de comida
(Adão) quando um menino me machuca
de propósito eu não luto nele ~~quero~~
monica. Tenho medo de atarha e coler

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

ATIVIDADE INICIAL

NOME: Rodrigo
 IDADE: 10 SÉRIE: 4
 ESCOLA: Champagnat DATA: 27/04/2004

EU SOU ASSIM...

Sou chato, feio, sou inteligente (em inglês), gosto bastante (apesar do tamanho). Meu nome é Rodrigo, more na galáxia, entre Vênus e Marte, no planeta Terra, na América do Sul, no Brasil, na Região Sul, no estado do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre e estudo no Colégio Marista Champagnat.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

ATIVIDADE FINAL

NOME: Rodrigo
 IDADE: 10 anos SÉRIE: 4ª
 ESCOLA: Champagnat DATA: 27/11/2007

EU SOU ASSIM...

Eu sou nem grande e nem pequeno mas eu gosto de basquete e futebol. Eu não gosto da Marthina como todo mundo fala. Ela é muito fria e não tem nada a ver.

Bom, eu ganhei uma caneta e um lápis "6B" que parecem mágica eu comecei a desenhar bem que só vendo. Eu sou bastante preguiçoso e a pessoa mais velha da minha família é a minha bisavó que tem 100 anos e se lembra de mais coisa que a minha avó que é a filha dela e tem 78 anos.

Eu sou um guru bem feliz e rico,
mas sou feliz assim.

Anexo B:
produções textuais

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

NOME: Alexandre

DATA: 17/05/08

Se eu tivesse me transformado em jogador de futebol que não é
 apenas eu ^{seus} melhor que o meu segundo melhor amigo.
 O meu segundo melhor amigo é muito ruim, teve um
 dia que eu só dei um tapinha e ele não fechou a porta de
 uma janela.
 Eu já sei o melhor jogador do mundo, talvez seja
 o Ronaldo.
 Eu gosto mais de jogar futebol.
 E, só, só... Alexandre já está lá, só...
 coisas.

O mundo de
Alexandre



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

NOME: Ysadora I. M. F. DATA: 14/05/17

Se eu tivesse me transformado em bobolita...

Era uma vez duas bobolitas:
- a minha amiga Carol e eu,
Ysadora. Nós vamos andando
por flor. É a tarde, nós passamos
em árvores e sobressomos pelo mar.
E de noite nós vamos para casa
jantar e comer folhas e irame
dormir. E no ~~outro~~ ^{dia} aconteceria
a mesma coisa para vida toda.
E a Carol iria comigo para vida
toda.

Y.
Linn

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
 FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

NOME: Carolina DATA: 4/06/07

Assustador!

A tarde cai. O velho, de roupa preta, aos poucos, acaba com o dia. Ouço passos na escada e um ranger de porta... era só uma velha encostada no portão.
 Uma escuta assustadora,
 uma risca amarrada e a mulher morta.

A flor viva, a flor morta, a flor cheirosa, a flor fedorenta, o homem morto, o homem zumbi, o homem múmia.

O SOL e a LUA juntos são os piores inimigos e diferentes.

O AMIGO 'as vezes se torna inimigo, e 'as vezes amigo.

A LUA cheia 'as vezes parece a lua.

O SOL vai raiar e o mar vai brilhar.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
 FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

NOME: Rodrigo

DATA: 04/06/04

O vento do mal

A tarde cai. O velho, de roupa preta, aos poucos, acaba com o dia. Ouço passos na escada e um ranger de porta...

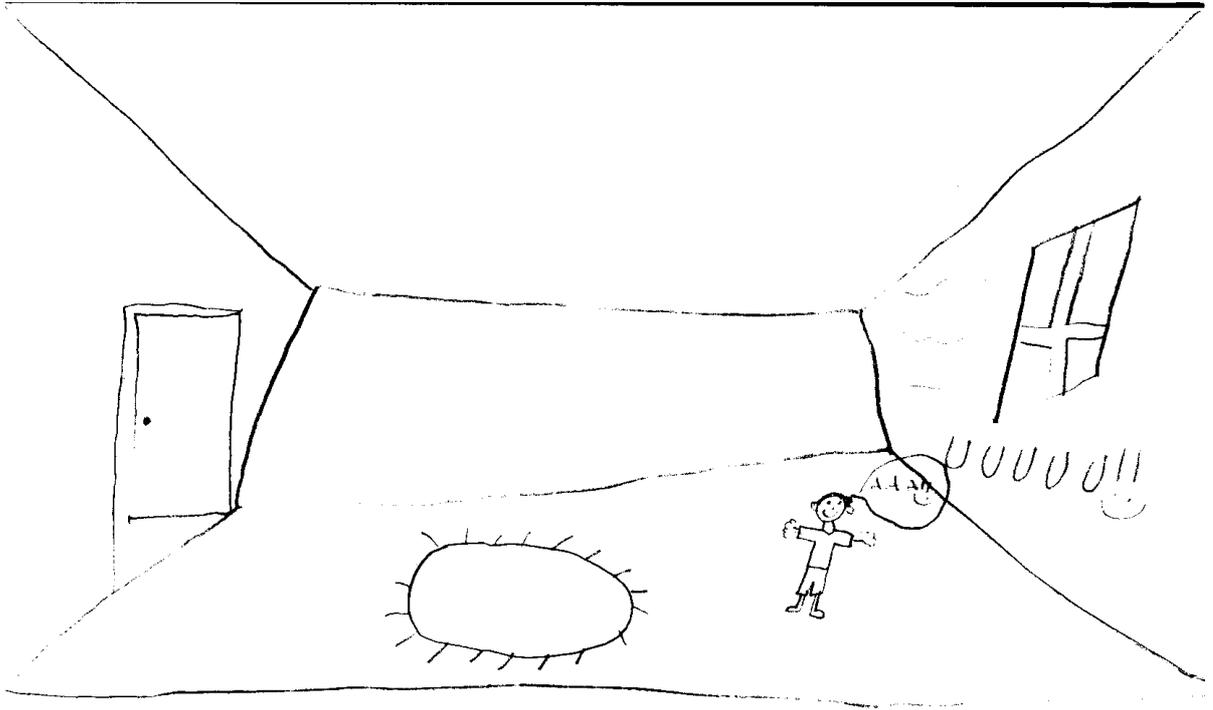
Certa noite de chuva, o vento era forte... e então se ouve um grito de um fantasma: UUUUUUUUUU!!

Então um estalo: páá!!

E um grito: áááá!!

E aí minha mãe sai correndo da cozinha. Láí eu tomara a minha e vou ver o que é. Então não vejo nada. Dinto um bafo atrás de mim. Então eu viro e vejo o velho, esse velho o meu avô.

O que será isso?



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
 FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

NOME: Monique

DATA: 25/06/03

Chegou a hora de você lembrar de algum episódio marcante vivido na sua escola.
 Afinal, todo o aluno tem histórias para contar... Invista na memória e na imaginação e conte a sua!
 Antes, porém, procure lembrar quem estava envolvido:

somente você - professor (es) - funcionário (s) - diretor - colega (s)

Ah, e não esqueça de situar o local do acontecimento, ou seja, onde ele ocorreu:

- | | | |
|--------------------------------|------------------|--------------------------------|
| - Na sala de aula | - Na biblioteca | - No auditório |
| - No pátio, na hora do recreio | - No laboratório | - Na portaria, durante a saída |
| - No corredor | - Na cantina | - Na / No ... |

Era uma vez... Na escola

Um dia de aula de educação física, que é
 por dia é muito quando... aconteceu um a coisa
 que me marcou. Eu olhei para ele e ele olhou
 para mim. Fiquei vermelha, cá no chão e
 passou o maior vergonha. Fui tudo surrada, não
 fiquei nada de vergonha. Agora eu não gosto dele
 e ele não gosta de mim. Cheguei em casa e
 comeci a chorar.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
 FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

NOME: Nathom

DATA: 25/06/07

Chegou a hora de você lembrar de algum episódio marcante vivido na sua escola.
 Afinal, todo o aluno tem histórias para contar... Invista na memória e na imaginação e conte a sua!
 Antes, porém, procure lembrar quem estava envolvido:

somente você - professor (es) - funcionário (s) - diretor - colega (s)

Ah, e não esqueça de situar o local do acontecimento, ou seja, onde ele ocorreu:

- | | | |
|--------------------------------|------------------|--------------------------------|
| - Na sala de aula | - Na biblioteca | - No auditório |
| - No pátio, na hora do recreio | - No laboratório | - Na portaria, durante a saída |
| - No corredor | - Na cantina | - Na / No ... |

Era uma vez... Na escola

Na Terceira série, no colégio Marista
 Champagnat, eu fiquei feliz por poder
 ler e uma certa menina que eu gosto, chamada
 Anely. E foi perto do recreio da hora com as
 meninas que ela falou que gosta de mim. Eu gosto muito
 dela e sinto isso na cabeça e a minha
 família sabe e eu sempre vou amar.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
 FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

NOME: Alcides

DATA: 21/03/17

No início da Oficina, você experimentou o desafio de pintar um quadro a partir de uma descrição verbal. Chegou a hora de você se aventurar pelo Caminho inverso. Com base na agora conhecida tela "Cuca", de Tarsila do Amaral, você vai imaginar uma história, contar o que pode ocorrer dentro daquele quadro, dando vida para seus elementos da mesma maneira como o escritor Ziraldo deu vida a Cada uma das cores em *Flicts!*
 Abuse da criatividade, do colorido e mãos à obra...

A Cuca e seus amigos

A Cuca era um bicho esquisito. Que pegava as cores e os seus amigos Jalu e Lupo.

Um dia, a Cuca tramou um plano para pegar a cores.

As cores estavam na floresta. Quando a cuca e seus amigos chegaram começaram as cores *Flicts*, amarelo, azul, vermelho e verde, as cores estavam escondidas da Cuca que estava cheia de armadilha. As cores escaparam e numa noite voltaram.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
 FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

NOME: Carolina

DATA: 21/10/07

No início da Oficina, você experimentou o desafio de pintar um quadro a partir de uma descrição verbal. Chegou a hora de você se aventurar pelo caminho inverso. Com base na agora conhecida tela "Cuca", de Tarsila do Amaral, você vai imaginar uma história, contar o que pode ocorrer dentro daquele quadro, dando vida para seus elementos da mesma maneira como o escritor Ziraldo deu vida a cada uma das cores em *Ficções*. Abuse da criatividade, do colorido e mãos à obra...

Desenho enigmático

O desenho esquisito é assim...

Ele tem a cuca amarela bem feia, tem um tatu que eu nem sei que é, um sapo bem bonitinho único, e tem ~~uma~~ um bicho estranho que a imaginação criou.

A paisagem ~~é~~ um mato com árvores, plantas e grama.

A cuca ~~tem~~ tem muitos amigos para brincar e se divertir.

Jim

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
 FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL



NOME: Carolina

DATA: 9/19/07

Todo poema começa com uma palavra que, combinada a outra e a muitas outras, ganha ritmo, tom, melodia, som... Chegou a hora de você e sua dupla, inspirados nos poemas lidos e musicados, criarem e musicarem a sua própria poesia, brincando com as palavras e com a imaginação...

É música muito encantada
 e tinha um castelo muito
 engraçado, mais ninguém podia entrar
 nelas, porque nelas não tinha
 portas. Mas lá tinha uma
 princesa que gostava de castel
 mas na verdade o castelo era
 um príncipe que ela o beijou
 e ficaram casados para o
 fim da eternidade.

Fiiiiim



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
 FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL



NOME:

Jennifer

DATA: 4/08/07

Todo poema começa com uma palavra que, combinada a outra e a muitas outras, ganha ritmo, tom, melodia, som... Chegou a hora de você e sua dupla, inspirados nos poemas lidos e musicados, criarem e musicarem a sua própria poesia, brincando com as palavras e com a imaginação...

FLORA!

As flores nascem na primavera
 Não existem coisas mais belas
 Você tem uma prima chamada Flora?
 E ela é bela?
 A imaginação dela tem flores?
 E os livros que ela lê
 Também tem?
 Então convide ela para
 dançar, cantar, brincar e
 plantar e replantar!



PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
 FACULDADE DE LETRAS – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

NOME: DIANCA

DATA: 02/10/2008

Você está brincando na sua rua. Anotece. Você decide entrar em casa, afinal o silêncio e a escuridão imperam em meio ao vento que faz cócegas nas árvores da calçada. Nesse instante, um gelo toma conta de seu corpo, pois você se dá conta que está sem chave. Você bate na porta, toca a campainha, chama pela sua mãe. Ninguém atende, ninguém responde. De repente, um ruído o faz tremer de susto. Um carro todo preto estaciona em frente a sua casa. Você escuta uma voz rouca pronunciar o seu nome. Nesse momento, o que você faz?

1. Engole em seco o nervosismo, toma coragem e vai até o carro...
- ② Tenta se esconder para despistar o dono da voz rouca...
3. Sai correndo e rezando para que o carro não o siga...
4. _____

Vou me esconder no corredor da casa.
 A voz estranha é revelada: Um monstro de 5
 patas, 3 dedos
 falava pela estufa.
 Eu dei uma estocada e dei um grito
 tão, maior tão não que o monstro me acordou
 fui até com sua boca e um bar.
 E entre dentro do carro e de voltar ser
 cardina. Então eu tinha uma descarga (para ir
 e o carro não funcionou.

Ele foge e se bate em um poste de escuro
e tudo fica claro. O filme acabou.

DIANA/SEXO FEMININO/3 ANOS/28.400 K/1.45 M/Q:PE /D: TEIMOSA

NOME:

Patrícia

DATA:

2/10/7

Você está brincando na sua rua. Anoi-tece. Você decide entrar em casa, afinal o silêncio e a escuridão imperam em meio ao vento que faz cócegas nas árvores da calçada. Nesse instante, um gelo toma conta de seu corpo, pois você se dá conta que está sem chave. Você bate na porta, toca a campainha, chama pela sua mãe. Ninguém atende, ninguém responde. De repente, um ruído o faz tremer de susto. Um carro todo preto estaciona em frente a sua casa. Você escuta uma voz rouca pronunciar o seu nome.
 Nesse momento, o que você faz?

- X 1. Engole em seco o nervosismo, toma coragem e vai até o carro...
2. Tenta se esconder para despistar o dono da voz rouca...
3. Sai correndo e rezando para que o carro não o siga...
4. _____

Quando eu fui até o carro eu vi uma mulher e um homem, uma guria e mais uma guria e um monte de jurias, eu pensei: vou investigar e onde vai dar eu não dar bola; decidi que iria investigar. Descobri que ele morava na minha casa, no quarto dos meus pais.

Descobri também que eles tinham uma caixa com um tape em cima; aprofundei o caso e me lembrei de que era meu aniversário e pensei: será que investigo mais ou paro por aqui; decidi que ia investigar e descobri que era meu pai, minha mãe, minha irmã e minhas amigas e a caixa era o meu presente. FIM

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

NOME: Larissa

DATA: 09/10/09

Durante a leitura da obra *O fio da meada*, de Roseana Murray, você se identificou com um personagem, entre os tantos moradores daquela rua calma e fictícia. Procure agora representar esse personagem, mergulhando fundo na sua vida. Feche bem os olhos e imagine...

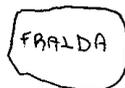
Agora você é o/a Ilustradora

Mas, afinal, quem é você agora?!? Apresente-se, por favor... Conte um pouco dessa sua **outra vida**, sem medo de deixar a fantasia tomar conta de você...

Meu nome é Clara, tenho 24 anos de carreira, mas na verdade tenho 30 anos de idade, moro na Alemanha e sou ganhadora por desenhos e imagens de paisagens e monumentos.

Meu desenho favorito é um de uma paisagem da cidade de Paris.

Eu viajo muito por causa dos meus desenhos que ganham troféus nos concursos de desenhos do mundo. Passo o dia inteiro em casa ajudando desenhos e ilustrações muito bonitas. Espero ainda ter um bebê...



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA DE LETURA DA LITERATURA INFANTIL

NOME: U. 1008

DATA: 3/10/04

Durante a leitura da obra *O fio da meada*, de Roseana Murray, você se identificou com um personagem, entre os tantos moradores daquela rua calma e fictícia. Procure agora representar esse personagem, mergulhando fundo na sua vida. Feche bem os olhos e imagine...

Agora você é o/a Peste

Mas, afinal, quem é você agora?!? Apresente-se, por favor... Conte um pouco dessa sua **outra vida**, sem medo de deixar a fantasia tomar conta de você...

- Oi, eu sou aquele anjo que é bem PESTE

- Que se briga com qualquer coisa, com os pais, com os irmãos e com tudo.

- Na verdade eu sou do bem não sou todo isso que eu falei agora.

- Ah, meu nome é Menino Maluquino e tenho 12 anos e tenho 5 irmãos. Eu não faço nada de ler, ouço música e como doces.

Ah! Meu apelido é Peste !!

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ORÇINA DE LETURA DA LITERATURA INFANTIL

NOME: DIANA

DATA: 23/10/07

Você acabou de conhecer diversos tipos de castelos, habitados por diferentes seres e coisas. E você, em qual desses castelos gostaria de morar? Escolheu um?! Agora, imagine como ele poderia ser por dentro... Descreva-o como se você realmente morasse lá, registrando os espaços e os detalhes estranhos ou deliciosos ou engraçados ou... neles presentes.

Castelo da Pena!

A rainha deste castelo espetacular é a Marie, sua filha a princesa Mônica e tem duas irmãs, que também são princesas, a Vanessa e a Camé. Todas nós somos minúsculas fadas fadas que moram neste castelo minúsculo mas glorioso.

A floor é o hall de entrada, sua cor é azul e rosa, enfeitado por ramos perfumados. Há nos alimentamos do pólen da floor. A torre do castelo é grande, azul e rosa. Tudo é sofisticado e da melhor qualidade. Lá é sensacional.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
 FACULDADE DE LETRAS – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

NOME: Yennifer DATA: 23/10/17

Você acabou de conhecer diversos tipos de castelos, habitados por diferentes seres e coisas. E você, em qual desses castelos gostaria de morar? Escolheu um?! Agora, imagine como ele poderia ser por dentro... Descreva-o como se você realmente morasse lá, registrando os espaços e os detalhes estranhos ou deliciosos ou engraçados ou... neles presentes.

Castelo Vermelho

No castelo vermelho

Existem muitas segredos

Ouros e jóias.

Pedras preciosas.

Um ~~paço~~ ^{paço} Manuela nasceu

Rápido ela cresceu

Um camguuru tinha

Com de noiva

Seu quarto era vermelho

cheio de segredos

O camguuru morava no ^(quarto)
 com Manuela.

Com ela, cantava e dançava

até que ela cansava.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
OFICINA DE LETURA DA LITERATURA INFANTIL

NOME: Laurenna

DATA: 20/10/07

O personagem João Felizardo transforma a sua vida através de uma única ação: o ato de trocar. De troca em troca, ele alcança seu verdadeiro objetivo: a felicidade. E você?! Que ação você escolheria para transformar a sua vida? Procure escrever um texto, contando os passos dessa transformação a partir apenas da repetição da ação escolhida, como ocorre na história de João Felizardo.

Minha ação: LER

HISTÓRIA REAL

Laurenna dia, dia, dia sempre satisfeita com isso. A cada ano ia na Feira de São José comprar livros de todo tipo: aventura, suspense, mistério. Também, de todo tipo

Sempre na biblioteca pegava livros na biblioteca, mas gostava de ler nos computadores; só para fazer trabalhos, mas sua paixão-chave era LER LER, LER E LER até a insônia. Um dia ela estava na biblioteca depois da oficina de leitura e pensou: porque não posso escrever um livro? Vou criar um personagem chamado BIPPI e vou pedir para minha prima Laurenna ilustrar. Faltou com ela e ela poderia ser a editora e adaptar o livro, já que

de era escritor. De Pedro.

É agora estou escrevendo o livro
sem medo de ser feio.

LARISSA A ESCRITORA 8

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
 FACULDADE DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 OFICINA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL

NOME:

Rafael

DATA:

6/11/07

O personagem João Felizardo transforma a sua vida através de uma única ação: o ato de trocar. De troca em troca, ele alcança seu verdadeiro objetivo: a felicidade. E você?! Que ação você escolheria para transformar a sua vida? Procure escrever um texto, contando os passos dessa transformação a partir apenas da repetição da ação escolhida, como ocorre na história de João Felizardo.

Se tornando retentivista.

Eu gosto de brincadeiras de retentivista, por
 que os brinquedos eu gosto de não soltar.
 Brinquei de retentivista até 10 anos.

Até que enfim fiz 18 anos e estudei para
 isso. Aos 20 anos me tornei retentivista
 e sou uma pessoa muito mais feliz.



Renata Cavalcanti Eichenberg

Curriculum Vitae

Dados Pessoais

Nome Renata Cavalcanti Eichenberg
Filiação Carlos Edmundo Cirne Lima Eichenberg e Luiza Maria Cavalcanti Eichenberg
Nascimento 29/05/1979 - Porto Alegre/RS - Brasil
Carteira de Identidade 2060709041 SJS - RS - 06/09/1996
CPF 93417241049

Endereço residencial Rua Luciana de Abreu, 432/501
Moinhos de Vento - Porto Alegre
90570-060, RS - Brasil
Telefone: 51 30235979

Endereço profissional

Endereço eletrônico

e-mail para contato : renata@brturbo.com.br

Formação Acadêmica/Titulação

- 2006** Doutorado em Lingüística e Letras.
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
Título: De mãos dadas com a leitura: a hermenêutica de Paul Ricoeur na formação de leitores de séries iniciais
Orientador: Vera Teixeira de Aguiar
Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- 2004 - 2006** Mestrado em Lingüística e Letras.
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
Título: Brincar de ler: um método lúdico de ensino de leitura literária, Ano de obtenção: 2006
Orientador: Vera Teixeira de Aguiar
Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- 2002** Graduação em Letras Português.
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
Bolsista do(a): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- 1997 - 2000** Graduação em Comunicação Social Jornalismo.
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
Título: Alegoria nas crônicas de David Coimbra
Orientador: Jacques Wainberg

Formação complementar

2008 - 2008	Extensão universitária em Ler na biblioteca, ler na escola, ler na sociedade. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
2008 - 2008	Extensão universitária em Criação literária e criação institucional. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
2007 - 2007	Extensão universitária em Por uma teoria da formação do leitor. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
2007 - 2007	Extensão universitária em Figuras da ficção. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
2007 - 2007	Extensão universitária em Enunciação, estrutura e história. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
2007 - 2007	Extensão universitária em Workshop Crônicas del siglo XXI. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
2006 - 2006	Extensão universitária em Textualidades contemporâneas. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
2006 - 2006	Extensão universitária em Historiografia literária. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
2005 - 2005	Extensão universitária em Subsídios lingüísticos p formação de professores. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
2004 - 2004	Extensão universitária em Everest 7 0 - Projetos de autoria multimídia. Geração Byte, GB, Brasil
2004 - 2004	Extensão universitária em Abordagens funcionalistas da linguagem. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
2003 - 2003	Extensão universitária em Que Gramática Tratar na Escola. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
2002 - 2002	Extensão universitária em Curso Tópicos de Análise do Discurso. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil
2002 - 2002	Extensão universitária em Oficina de criação literária-Luiz A. Assis Brasil. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Porto Alegre, Brasil

Atuação profissional

1. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

Vínculo institucional

2006 - Atual Vínculo: bolsista doutorado , Enquadramento funcional: bolsita DO , Carga horária: 20, Regime: Dedicção Exclusiva

2004 - 2006 Vínculo: Bolsista mestrado , Enquadramento funcional: bolsista ME ,
Carga horária: 20, Regime: Dedicção Exclusiva
2002 - 2004 Vínculo: bolsista IC , Enquadramento funcional: bolsista IC , Carga
horária: 20, Regime: Dedicção Exclusiva

Atividades

- 03/2008 - Atual** Pesquisa e Desenvolvimento, CNPq
Linhas de Pesquisa:
Leitura literária para séries iniciais: base de conhecimentos
- 11/2007 - Atual** Pesquisa e Desenvolvimento, CNPq
Linhas de Pesquisa:
Leitura e literatura na escola
- 11/2007 - Atual** Pesquisa e Desenvolvimento, CNPq
Linhas de Pesquisa:
Leitura da literatura: a escola e as demais agências sociais
- 03/2004 - 12/2005** Pesquisa e Desenvolvimento, PUCRS
Linhas de Pesquisa:
Oficinas de leitura no CLIC: a formação de educadores para formar leitores / Literatura na escola
- 08/2002 - 02/2004** Pesquisa e Desenvolvimento, CNPq
Linhas de Pesquisa:
O imaginário cultural sul-rio-grandense: simbólica poética / A construção lírica e a formação do leitor: repercussões do cânone na imprensa (1870 a 1930)
- 08/2002 - Atual** Pesquisa e Desenvolvimento, CNPq
Linhas de Pesquisa:
Oficinas de Leitura no CLIC: a formação de educadores para formar leitores / Oficinas de leitura da literatura infantil no Colégio Marista Champagnat

Linhas de pesquisa

1. Leitura da literatura: a escola e as demais agências sociais

Objetivos: Promover diferentes ações de incentivo à leitura dentro e fora do âmbito escolar, a partir da capacitação de professores e mediadores de leitura e da criação de novos estudos sobre leitura e formação de leitores, sob a coordenação geral da professora Dr. Vera Teixeira de Aguiar (PUCRS).
2. Leitura e literatura na escola

Objetivos: O Grupo consolidou-se a partir de uma pesquisa sobre a recepção de narrativas juvenis por alunos das séries finais do Ensino Fundamental que resultou em diversos trabalhos, como artigos, dissertações, teses e livros. Tomando como parâmetro essa experiência inicial, os integrantes do Grupo vêm desenvolvendo, individual ou coletivamente, pesquisas sobre leitura, produção escrita, análise lingüística, produção e recepção de obras da literatura brasileira, principalmente as destinadas ao público jovem e em contexto escolar. Os resultados desse trabalho têm sido divulgados em eventos científicos no País e no exterior e em periódicos científicos e livros. Entre suas publicações, destacam-se: FARIA, M. A. (Org.).

Narrativas juvenis: modos de ler (livro, 1997); PINTO, A. J. A. Literatura descalça: a narrativa "para jovens" de Ricardo Ramos (livro, 1999); PEREIRA, R.F.; BENITES, S.A.L. (Org.). À roda da leitura: língua e literatura no jornal Proleitura (livro, 2004); CECCANTINI, J.L.C.T. Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado (livro, 2004); AGUIAR, V. T.; MARTHA, A.A.P. (org.) Territórios da leitura: da literatura aos leitores (livro, 2006); TURCHI, M.Z.; SILVA, V. M. T. (org.) Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão. (livro, 2006) Em conformidade com sua composição, o Grupo tem atuado regularmente no Oeste Paulista, no Norte do Paraná, no Mato Grosso do Sul, em Goiás e no Rio Grande do Sul, formando recursos humanos em diferentes níveis (Iniciação Científica, Especialização, Mestrado e Doutorado), promovendo eventos e ministrando cursos de extensão e aprimoramento. Coordenação geral do professor Dr. João Luís Cardoso Tápias Ceccantini (UNESP).

3. Leitura literária para séries iniciais: base de conhecimentos

Objetivos: Esta pesquisa tem como objetivo sistematizar e classificar, na forma de uma base de conhecimentos, atividades de leitura literária realizadas em oficinas ministradas no CLIC e no Colégio Marista Champagnat para alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental a partir de 2002, ano em que o método criado com base na hermenêutica de Paul Ricoeur passou a ser aplicado. Tal banco de atividades pretende servir como instrumento de auxílio e referência para alunos de graduação e pós-graduação em Letras e professores de séries iniciais do Ensino Fundamental.

4. O imaginário cultural sul-rio-grandense: simbólica poética / A construção lírica e a formação do leitor: repercussões do cânone na imprensa (1870 a 1930)

Objetivos: - Traçar um panorama da vida literária no Rio Grande do Sul, avaliando o papel das instituições culturais no trânsito literário. - Recuperar os poemas disponíveis ao público leitor em almanaques e jornais da época, descrevendo-os quanto a temas de que tratam e aspectos estruturais que os compõem. - Analisar a produção poética recolhida quanto ao aproveitamento dos modelos canônicos exercitados no período. - Identificar os protocolos de leitura propostos por tal produção com vistas à avaliação das condições de formação do público leitor que a mesma oferece.

5. Oficinas de leitura no CLIC: a formação de educadores para formar leitores / Literatura na escola

Objetivos: Este projeto de pesquisa, aplicado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Leopoldo Tietböhl, tem como objetivos: - Geral: incentivar a leitura literária, no âmbito da escola e da família; - Específicos: diagnosticar interesses, hábitos e atitudes de leitura de professores, alunos e pais; qualificar os professores de Educação Infantil, Currículo por Atividades, Letras e demais interessados para o trabalho com a leitura da literatura, através de exposição a experiências práticas de leitura; desenvolver procedimentos de trabalho de práticas leitoras com o livro literário em classe e extra-classe; diagnosticar as mudanças de interesses, hábitos e atitudes de leitura de professores, alunos e pais após a experiência desenvolvida.

6. Oficinas de Leitura no CLIC: a formação de educadores para formar leitores / Oficinas de leitura da literatura infantil no Colégio Marista Champagnat

Objetivos: Esta pesquisa, baseada na hermenêutica de Paul Ricoeur, tem como objetivo estimular o hábito da leitura, através de uma metodologia criativa focada na temática "Quem sou eu?", ou seja, na descoberta de si e do mundo pela criança através da leitura da literatura infantil, em alunos de séries iniciais do Colégio Marista Champagnat, visando à formação de leitores ativos, críticos e interessados. As

atividades lúdicas aplicadas antes e após a leitura estimulam a criatividade e o raciocínio lógico de cada aluno. E a constante associação das histórias e atividades às respectivas unidades progressivas próprias da temática “Quem sou eu?” permite um maior avanço na compreensão e, conseqüentemente, no prazer e hábito da leitura, garantindo suas incontáveis contribuições, tanto no âmbito intelectual como emocional. Desde o ano de 2004, os alunos participantes, ao concluírem a Oficina sob a temática “Quem sou eu?”, são convidados, no ano seguinte, a participarem novamente da Oficina, porém sob a temática intitulada “Eu no mundo das linguagens”. Esse tema mantém a essência lúdica e criativa do método, mesclando o texto literário com as diferentes linguagens existentes, como música, pintura, modelagem, cinema, televisão, quadrinhos, propaganda, jornal, dança, teatro, culinária, etc, de maneira a continuar a incentivar o aluno a ler. A partir de 2006, uma nova temática foi criada, possibilitando a continuidade dos alunos na Oficina após o término da temática “Eu no mundo das linguagens”. A nova temática, intitulada “Eu sou as minhas leituras”, mantém novamente a essência lúdica do método, apresentando a literatura em seus diversos graus de complexidade, desde livros imagens até poemas intimistas.

Revisor de periódico

1. Letras de Hoje -

Vínculo

2008 - 2008

Regime: Parcial

Áreas de atuação

1. Literatura infantil
2. Leitura e Ensino
3. Literatura e ensino
4. Literatura Brasileira
5. Teoria Literária
6. Crítica Literária

Idiomas

Inglês	Compreende Bem , Fala Bem, Escreve Bem, Lê Bem
Espanhol	Compreende Bem , Fala Pouco, Escreve Pouco, Lê Bem
Francês	Compreende Pouco , Fala Pouco, Escreve Pouco, Lê Razoavelmente
Português	Compreende Bem , Fala Bem, Escreve Bem, Lê Bem

Prêmios e títulos

- 2003** Menção especial no Concurso Literário Semana de Letras/FALE, PUCRS
- 2003** Prêmio Acadêmico DCE PUCRS - Faculdade de Letras, PUCRS
- 2003** Primeiro lugar categoria crônica no Concurso Literário Semana de Letras/FALE, PUCRS
- 2003** Segundo lugar categoria conto no Concurso Literário Semana de Letras/FALE, PUCRS
- 2003** Trabalho destaque: sessão Literatura e Ensino, UFRGS
- 2002** Prêmio Acadêmico DCE PUCRS - Faculdade de Letras, PUCRS
- 2002** Primeiro lugar categoria crônica no Concurso Literário Semana de Letras/FALE, PUCRS

Produção em C, T& A

Produção bibliográfica

Artigos completos publicados em periódicos

1. EICHENBERG, Renata Cavalcanti
Ler e brincar na escola: uma combinação possível para formar leitores. Revista Signo. , v.32, p.n.53 - , 2007.
2. EICHENBERG, Renata Cavalcanti
A representação da criança na obra. Letras de Hoje. , v.Esp., p.469 - , 2006.

Livros publicados

1. EICHENBERG, Renata Cavalcanti, MESQUITA, Alexandre... [et al.]
Contos de Oficina 30. Porto Alegre : WS Editora, 2003 p.170.

Capítulos de livros publicados

1. EICHENBERG, Renata Cavalcanti
"Dão-lalalão": entre andanças poéticas In: Corpo de baile: romance, viagem e erotismo no sertão.1 ed.Porto Alegre : EDIPUCRS, 2007, v.3

Trabalhos publicados em anais de eventos (completo)

1. EICHENBERG, Renata Cavalcanti
A voz e a vez da criança em Dondinho dá um jeito, de Sérgio Capparelli In: XXV Seminário Brasileiro de Crítica Literária e XXIV Seminário de Crítica do RS, 2007, Porto Alegre.

XXV Seminário Brasileiro de Crítica Literária e XXIV Seminário de Crítica do RS. , 2008.

2. EICHENBERG, Renata Cavalcanti

Por onde anda o Sítio do Picapau Amarelo nas histórias da literatura brasileira? In: VII Seminário Internacional de História da Literatura, 2007, Porto Alegre.

VII Seminário Internacional de História da Literatura. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

3. EICHENBERG, Renata Cavalcanti

Cruzando o sítio Taquara-Poca: um olhar sobre a obra In: XXIV Seminário Brasileiro de Crítica Literária e XXIII Seminário de Crítica do Rio Grande do Sul, 2007, Porto Alegre.

XXIV Seminário Brasileiro de Crítica Literária e XXIII Seminário de Crítica do Rio Grande do Sul: encontro mágico - homenagem a Mario Quintana. , 2007.

4. EICHENBERG, Renata Cavalcanti

Brincar de ler: um método lúdico de leitura literária In: Lugares dos discursos: X Congresso Internacional ABRALIC, 2006, Rio de Janeiro.

Lugares dos discursos: X Congresso Internacional ABRALIC. , 2006.

5. EICHENBERG, Renata Cavalcanti

Literatura na escola: um projeto de incentivo à leitura In: II Colóquio Leitura e Cognição, 2006, Santa Cruz do Sul / RS.

Anais II Colóquio Leitura e Cognição. , 2006.

6. EICHENBERG, Renata Cavalcanti, MUHLE, Paula Barboza

Literatura na escola: um projeto de incentivo à leitura In: XXIII Seminário Brasileiro de Crítica Literária e XXII Seminário de Crítica do Rio Grande do Sul, 2006, Porto Alegre.

XXIII Seminário Brasileiro de Crítica Literária e XXII Seminário de Crítica do Rio Grande do Sul. , 2006.

Trabalhos publicados em anais de eventos (resumo)

1. EICHENBERG, Renata Cavalcanti

Ler e brincar na escola: uma combinação possível para formar leitores In: III Colóquio Leitura e Cognição, 2007, Porto Alegre.

Caderno de Resumos do III Colóquio Leitura e Cognição. Santa Cruz do Sul: IPR, 2007. v.32.

2. EICHENBERG, Renata Cavalcanti, MUHLE, Paula Barboza, GONCALVES, L. K., ANJOS, R. L.

A construção lírica e a formação do leitor: repercussões do cânone na imprensa (1870 a 1930). In: V Jornada de Iniciação Científica UNIRITTER, 2003, Porto Alegre.

V Jornada de Iniciação Científica UNIRITTER. , 2003.

3. EICHENBERG, Renata Cavalcanti, GONCALVES, L. K., MUHLE, Paula Barboza, ANJOS, R. L.

A construção lírica e a formação do leitor: repercussões do cânone na imprensa (1870 a 1930). In: IV Salão de Iniciação Científica PUCRS, 2003, Porto Alegre.

IV Salão de Iniciação Científica PUCRS. , 2003.

4. EICHENBERG, Renata Cavalcanti, GONCALVES, L. K., MUHLE, Paula Barboza, ANJOS, R. L.

A construção lírica e a formação do leitor: repercussões do cânone na imprensa (1870 a 1930). In: XV Salão de Iniciação Científica UFRGS, 2003, Porto Alegre.

XV Salão de Iniciação Científica UFRGS. , 2003.

5. EICHENBERG, Renata Cavalcanti, MUHLE, Paula Barboza

Oficina de leitura da literatura Champagnat: quem sou eu? In: XV Salão de Iniciação Científica UFRGS, 2003, Porto Alegre.

XV Salão de Iniciação Científica UFRGS. , 2003.

6. EICHENBERG, Renata Cavalcanti, MUHLE, Paula Barboza
Oficina de leitura da literatura Champagnat: quem sou eu? In: IV Salão de Iniciação Científica PUCRS, 2003, Porto Alegre.

IV Salão de Iniciação Científica PUCRS. , 2003.

7. EICHENBERG, Renata Cavalcanti, MUHLE, Paula Barboza
Oficina de leitura da literatura Champagnat: quem sou eu? In: V Jornada de Iniciação Científica UNIRITTER, 2003, Porto Alegre.

V Jornada de Iniciação Científica UNIRITTER. , 2003.

Artigos em jornal de notícias

1. EICHENBERG, Renata Cavalcanti
Pedras (conto). Fora de hora. EDIPUCRS / Porto Alegre, p.08 - 08, 2004.

Artigos em revistas (Magazine)

1. EICHENBERG, Renata Cavalcanti
Linhas (conto). Veredas. , 2004.

Demais produções bibliográficas

1. Vera Teixeira de Aguiar (Coord.), EICHENBERG, Renata Cavalcanti, [et al.]
Ler e brincar : atividades de leitura literária com jogos de construção narrativa.. E-book. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2008. (Outra produção bibliográfica)

2. Vera Teixeira de Aguiar (Coord.), EICHENBERG, Renata Cavalcanti, [et al.]
Ler e brincar: atividades de leitura literária através da sonoridade na poesia.. E-book. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2008. (Outra produção bibliográfica)

Produção Técnica

Trabalhos técnicos

1. AGUIAR, Vera Teixeira de, EICHENBERG, Renata Cavalcanti, FICHTNER, M. P., ZANCANI, Cristine, REGO, Z. L. G. P., Fronckowiak, Angela Cogo, Böhm, Gabriela Cassilda Hardtke
Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), 2006

Demais produções técnicas

1. EICHENBERG, Renata Cavalcanti
Leitura Literária e Multimídia, 2009. (Extensão, Curso de curta duração ministrado)

2. EICHENBERG, Renata Cavalcanti
Leitura literária e Multimídia, 2009. (Extensão, Curso de curta duração ministrado)

3. EICHENBERG, Renata Cavalcanti, SISTO, Celso
Literatura Infanto-juvenil, 2009. (Extensão, Curso de curta duração ministrado)

4. EICHENBERG, Renata Cavalcanti, Piccini, Maurício, Mastroberti, Paula
Literatura Infanto-Juvenil, Leitura e Ensino - CLIC, 2008. (Outro, Curso de curta duração ministrado)
5. EICHENBERG, Renata Cavalcanti, MUHLE, Paula Barboza
Leitura em família, 2007. (Outro, Curso de curta duração ministrado)
6. EICHENBERG, Renata Cavalcanti, MUHLE, Paula Barboza
Bate-papo com Quintana, 2006. (Outro, Curso de curta duração ministrado)
7. EICHENBERG, Renata Cavalcanti, SANTOS, Luciane Medeiros dos
Brincando com a mitologia: métodos lúdicos e criativos de incentivo à leitura de narrativas mitológicas para alunos do Ensino Fundamental e Médio, 2005. (Extensão, Curso de curta duração ministrado)
8. EICHENBERG, Renata Cavalcanti, AGUIAR, Vera Teixeira de, MOREIRA, Maria Eunice, SILVA, Daniela Silva da, ZANCANI, Cristine, CUNHA, Jaqueline Rosa da, AGUIAR, Laísa Teixeira de, GIL, Jaqueline Dexheimer
Curso de extensão em Literatura Sul-Rio-Grandense, 2005. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional)
9. EICHENBERG, Renata Cavalcanti, SANTOS, Luciane Medeiros dos, BARCELOS, Cláudia de Souza
Literatura infantil na escola: uma brincadeira indispensável, 2005. (Extensão, Curso de curta duração ministrado)
10. EICHENBERG, Renata Cavalcanti, MUHLE, Paula Barboza
Brincando com a literatura infantil: uma oficina de incentivo à leitura para alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental, 2004. (Extensão, Curso de curta duração ministrado)
11. EICHENBERG, Renata Cavalcanti, SANTOS, Luciane Medeiros dos
Brincando com a mitologia grega: métodos lúdicos e criativos de incentivo à leitura da literatura grega para alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental, 2004. (Extensão, Curso de curta duração ministrado)
12. EICHENBERG, Renata Cavalcanti, AGUIAR, Vera Teixeira de, MUHLE, Paula Barboza, ZANCANI, Cristine, CARVALHO, D. B. A., FICHTNER, M. P., REGO, Z. L. G. P.
Literatura na escola: seminário de capacitação de professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Leopoldo Tietböhl, 2004. (Extensão, Curso de curta duração ministrado)

Eventos

Participação em eventos

1. **Jornada de Qualificação de Segunda Área**, 2008. (Outra)
.
2. **XXVI Seminário Brasileiro de Crítica Literária e XXV Seminário de Crítica do Rio Grande do Sul**, 2008. (Seminário)
.
3. **Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil**, 2008. (Congresso)
.
4. **I Colóquio Internacional Relações Literárias Brasil-Portugal**, 2008. (Outra)
.

5. **XXV Seminário Brasileiro de Crítica Literária e XXIV Seminário de Crítica do Rio Grande do Sul**, 2007. (Seminário)
.
6. **VII Semana de Letras**, 2007. (Outra)
.
7. **Intelectuais, vida pública e literatura**, 2007. (Outra)
.
8. **O romance folhetim e a formação do romance brasileiro**, 2007. (Outra)
.
9. **Jornada de Qualificação de Segunda Área**, 2007. (Outra)
.
10. **A bastardia: um novo paradigma para se pensar a identidade americana (estudo de dois casos: Lya Luft e Milton Hatoum)**, 2007. (Outra)
.
11. **III Colóquio Leitura e Cognição**, 2007. (Outra)
.
12. **VII Seminário Internacional de História da Literatura: novos olhares, múltiplas perspectivas**, 2007. (Seminário)
.
13. **A imagem da língua portuguesa no discurso literário**, 2007. (Outra)
.
14. **Aula inaugural - perguntas sobre a memória**, 2007. (Outra)
.
15. **A leitura da imagem e o processo de criação em literatura infantil e juvenil**, 2007. (Outra)
.
16. **O romance a duas vozes: o autor e o narrador**, 2006. (Outra)
.
17. **Seminário Nacional 20 anos sem Josué Guimarães**, 2006. (Seminário)
.
18. **Jornada de Pesquisa Personagens, Pós-Colonialismo e Literaturas Lusófonas**, 2006. (Outra)
.
19. **XXIV Seminário Brasileiro de Crítica Literária e XXIII Seminário de Crítica do Rio Grande do Sul**, 2006. (Seminário)
.
20. **VI Semana de Letras**, 2006. (Encontro)
.
21. **Lugares dos discursos: X Congresso Internacional ABRALIC**, 2006. (Congresso)
.
22. **Colóquio Internacional Guimarães Rosa**, 2006. (Outra)

23. **Colóquio Internacional Guimarães Rosa**, 2006. (Outra)
- .
24. **XXIII Seminário Brasileiro de Crítica Literária e XXII Seminário de Crítica do Rio Grande do Sul**, 2005. (Seminário)
- .
25. **Dos açores aos confins do Brasil: as motivações da colonização açoriana na América Meridional em meados de setecentos**, 2005. (Outra)
- .
26. **XXII Seminário Brasileiro de Crítica Literária e XXI Seminário de Crítica do Rio Grande do Sul**, 2004. (Seminário)
- .
27. **IV Semana de Letras**, 2004. (Outra)
- .
28. **XXI Seminário Brasileiro de Crítica Literária e XX Seminário de Crítica do Rio Grande do Sul**, 2003. (Seminário)
- .
29. **III Semana de Letras**, 2003. (Encontro)
- .
30. **II Semana de Letras**, 2002. (Encontro)
- .
31. **XX Seminário Brasileiro de Crítica Literária e XIX Seminário de Crítica do Rio Grande do Sul**, 2002. (Seminário)
- .

Organização de evento

1. AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.), EICHENBERG, Renata Cavalcanti, [et al.]
VII Semana de Letras, 2007. (Outro, Organização de evento)
2. SILVEIRA MARTINS, Dileta (Coord.), EICHENBERG, Renata Cavalcanti, [et al.]
XXV Seminário Brasileiro de Crítica Literária e XXIV Seminário de Crítica do Rio Grande do Sul, 2007. (Outro, Organização de evento)
3. AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.), EICHENBERG, Renata Cavalcanti, [et al.]
VI Semana de Letras, 2006. (Outro, Organização de evento)
4. SILVEIRA MARTINS, Dileta (Coord.), EICHENBERG, Renata Cavalcanti, [et al.]
XXIV Seminário Brasileiro de Crítica Literária e XXIII Seminário de Crítica do Rio Grande do Sul, 2006. (Outro, Organização de evento)
5. SILVEIRA MARTINS, Dileta (Coord.), EICHENBERG, Renata Cavalcanti, [et al.]
XXIII Seminário Brasileiro de Crítica Literária e XXII Seminário de Crítica do Rio Grande do Sul, 2005. (Outro, Organização de evento)
6. AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.), EICHENBERG, Renata Cavalcanti, [et al.]
IV Semana de Letras FALE/PUCRS, 2004. (Outro, Organização de evento)

7. SILVEIRA MARTINS, Dileta (Coord.), EICHENBERG, Renata Cavalcanti, [et al.]
XXII Seminário Brasileiro de Crítica Literária e XXI Seminário de Crítica do Rio Grande do Sul, 2004. (Outro, Organização de evento)

8. SILVEIRA MARTINS, Dileta (Coord.), EICHENBERG, Renata Cavalcanti, [et al.]
XXI Seminário Brasileiro de Crítica Literária e XX Seminário de Crítica do Rio Grande do Sul, 2003.
(Outro, Organização de evento)

9. SILVEIRA MARTINS, Dileta (Coord.), EICHENBERG, Renata Cavalcanti, [et al.]
XX Seminário Brasileiro de Crítica Literária e XIX Seminário de Crítica do Rio Grande do Sul, 2002.
(Outro, Organização de evento)