



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO

**LAUREN SOUZA DO NASCIMENTO MARCHESANO**

**A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: as respostas das  
crianças a questões existenciais relacionadas ao sentido trágico**

RIO DE JANEIRO

2016

**LAUREN SOUZA DO NASCIMENTO MARCHESANO**

**A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: as respostas das  
crianças a questões existenciais relacionadas ao sentido trágico**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de  
Educação, Universidade Federal do Rio de  
Janeiro, como requisito parcial à obtenção do  
título de Doutora em Educação

Orientador: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Patricia Corsino

RIO DE JANEIRO

2016

### CIP - Catalogação na Publicação

M3161 Marchesano, Lauren Souza do Nascimento  
A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: as  
respostas das crianças a questões existenciais  
relacionadas ao sentido trágico / Lauren Souza do  
Nascimento Marchesano. -- Rio de Janeiro, 2016.  
209 f.

Orientadora: Profª Drª Patricia Corsino.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2016.

1. Linguagem. 2. Leitura literária e arte. 3.  
Sentido trágico. 4. Experiência. 5. Educação  
Infantil e Pré-escola. I. Corsino, Profª Drª  
Patricia, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “A leitura literária na educação infantil: as respostas das crianças a questões existenciais relacionadas ao sentido trágico”

Doutorando(a): **Lauren Souza do Nascimento Marchesano**

Orientador(a) pelo(a): **Profa. Dra. Patricia Corsino (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de


**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 29 de julho de 2016.

**Banca Examinadora:**

Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Patricia Corsino (UFRJ)**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ)**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Rita Marisa Ribes Pereira (UERJ)**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO)**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF)**

## AGRADECIMENTOS

À *Vida*, com os matizes de tantas pessoas amigas e patrocinadoras deste trabalho, que não tenho como nomeá-las individualmente como merecem. Então, opto pelas coleções para cada um e todos se reconhecerem sempre ao meu lado: *família; amigos de Niterói/RJ, de Itanhanguá/RJ, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Goiás; coordenadores e diretores de escolas e empresas onde atuo como consultora; professores de universidades, colegas e funcionários*. Todos deixaram sua presença neste estudo. A existência de vocês vale ouro!

Ao *companheiro* de lutas e descobertas: RHD.

À *Nini-70*, mestra de muitas histórias e cuidados. Minha admiração por fazer o que poucos fazem: “escolher perder para ganhar.”

Ao *meu inspirador* JNM, um parceiro de muitas aventuras.

À *Profª Drª Patricia Corsino*, orientadora e grande incentivadora – “o tédio-pássaro a chocar” esta tese comigo de forma surpreendente. Com seu sorriso, jeito imprevisível e frases decisivas. Ela me disse: “- o trabalho está lindo!”.

À *Deborah-Lice, Kitta, Andrea e Talita*, por tudo e algo mais em minha história.

Ao *Grupo de Pesquisa do LEDUC* e a todos que fazem o trabalho com a Patricia Corsino. Vocês estão neste texto!

À *Cecilia Goulart e Marta Lima de Souza*, pessoas. Professoras sempre no tempo oportuno.

À *M. Antônia e Helena*, dupla de professoras engajadas e cheias de disposição e educação. Compartilho esta tese com vocês!

À *dupla formidável: Catia e Vitor!* Meu elogio a tudo que vocês são e deixaram nesta tese.

Aos *profissionais e responsáveis pelos alunos da instigante UMEI Travessia*, pela confiança e paciência investidas no trabalho de pesquisa.

À *Fundação Municipal de Educação* e ao Núcleo de Estágio de Niterói/RJ, pela recepção e portas abertas para fazer esta pesquisa.

Aos *professores, alunos e funcionários da Faculdade de Educação e PPGE*, com quem convivi durante todo o curso. Em especial, à *Profª Marta Lima de Souza*, que me disse que a vida das crianças era mais contundente que as ficções.

À *Bibliotecária Erica Resende e toda equipe da biblioteca* do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFRJ pela gentileza, disponibilidade e orientações recebidas.

*Às Prof<sup>as</sup> da banca de exame do projeto de tese*, Cecilia Goulart, Ludmila Thomé (carinhosamente Lud) e, em especial, a Ana Canen, pelo olhar atento e contribuições valiosas. Muito bom aprender com vocês!

*Às Prof<sup>as</sup>* Cecilia Goulart, Maria Fernanda Rezende Nunes, Ludmila Thomé de Andrade, Rita Marisa Ribes Pereira, Celia Abicalil Belmiro e Adriana Mabel Fresquet, por comporem a banca de defesa desta tese.

*Ao Dr. Leandro Junqueira e família* pelas leituras, apoio e amizade.

*À Renata, Gabriela, Rosane, Ednei e Maria Elena*, pela paciência, disponibilidade, escuta, amizade, aulas, leituras e traduções.

## RESUMO

MARCHESANO, Lauren Souza do Nascimento. **A leitura literária na educação infantil: as respostas das crianças a questões existenciais relacionadas ao sentido trágico.** Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patricia Corsino – RJ; UFRJ, 29/07/2016. Tese (Doutorado em Educação), 209 páginas.

Esta tese trata do tema da leitura literária e o sentido trágico na escola hoje, especialmente, na Educação Infantil. O objetivo foi compreender as respostas das crianças diante da leitura literária de sentido trágico. Como a leitura literária na Educação Infantil, ao abordar o sentido trágico, pode provocar respostas das crianças? Como as crianças respondem à leitura de textos com temas e questões existenciais? Ao terem suas vozes ouvidas, como dizem o indizível pelos sentidos provocados pela literatura? O sentido trágico é entendido como as enunciações dos sentimentos em trânsito nas crianças, decorrentes do enfrentamento de temas da condição humana, como o medo, a tristeza, a perda e outros, entrelaçados na opacidade da linguagem e nos seus modos de ser e de dizer na Educação Infantil. A tese situa-se no campo dos estudos da linguagem, tendo como interlocutores centrais Mikhail Bakhtin (1995, 2003, 2010) e Walter Benjamin (1984, 1993, 1994, 2012). Adota como procedimento metodológico a pesquisa intervenção, no sentido dado por Freitas (2010) numa abordagem histórico-cultural, que segue o contexto mais amplo da pesquisa institucional “Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão”, desenvolvida no PPGE-UFRJ e coordenada pela Prof<sup>a</sup> Patricia Corsino. A compreensão da intervenção suscita ao pesquisador o desafio de agir no campo sem neutralidade e com o compromisso ético de fazer o conhecimento retornar de forma elaborada às escolas. O campo empírico desta tese foi uma turma de pré-escola, de uma escola pública do município de Niterói-RJ, no período de abril/2013 a maio/2014. A metodologia permitiu criação processual de interações a partir de leitura para/com e pelas crianças de textos literários. A pesquisa evidenciou que os temas e as abordagens mais densas, tratados esteticamente e polifonicamente pelos textos literários que articulam o verbal e o visual, podem provocar pensamentos e inquietações nas crianças em direção aos sentimentos velados e que, por meio do “outro ficcional”, são expressos e valorizados. Com e a partir da leitura literária as crianças respondem às questões da existência utilizando-se

coletivamente de mimesis e catarses em situações onde o ler, o dizer e o sentir fluem principalmente no tempo-lugar de partilha propiciado pelas oficinas de leitura realizadas como ações propositivas desta tese - lugar construído para e com as crianças, a professora, a coordenadora pedagógica e a escola para a ampliação discursiva na Educação Infantil.

Palavras-chave: linguagem - leitura literária e arte - sentido trágico - experiência – Educação Infantil.



## ABSTRACT

MARCHESANO, Lauren Souza do Nascimento. **Literary reading in early childhood education: children's response to existential questions related to the concept of tragedy.** Advisor: Professor Dr. Patricia Corsino – RJ; UFRJ, 29/07/2016. Thesis (Doctorate in Education), 209 pages.

This thesis deals with the theme of literary reading and the concept of tragedy in today's schools, especially in Early Childhood Education. The goal was to understand children's responses to literary reading of the tragic concept. How can literary reading in Early Childhood Education, when addressing the concept of tragedy, produce answers from children? How do children respond to the reading of texts with existential themes and questions? When having their voices heard, how can they express the inexpressible through feelings caused by literature? Tragic concept can be understood as expressions of feelings in motion in children, due to facing matters of human condition, such as fear, unhappiness, loss and so on, intertwined with the dullness of the language and with their way of being and speaking in pre-school. The thesis is situated in the field of language studies, having Mikhail Bakhtin (1995, 2003, 2010) and Walter Benjamin (1984, 1993, 1994, 2012) as central interlocutors. It adopts interventional research as its methodological procedure, as stated by Freitas (2010) in a historical-cultural approach, which follows the wider context of the institutional research "childhood, language and school: the literary reading in question", developed at PPGE-UFRJ and coordinated by Professor Patricia Corsino. The understanding of the intervention challenges the researcher to act without neutrality in the empirical field with the ethical commitment to make knowledge return to schools in an elaborate way. This thesis' experiments took place in a classroom of 5 and 6 year-old children, in a Public Early Childhood School located in the municipality of Niterói-RJ, between April, 2013 and May, 2014. The methodology allowed the procedural creation of interactions from the reading of literary texts to/with and by children. This research evidenced that the themes and a denser approach, handled aesthetically and polyphonically by literary texts which articulate the verbal and the visual, can produce thoughts and uneasiness in children towards hidden feelings, which through the "fictional being", are expressed and

appreciated. Through literary reading children respond to existential questions by collectively making use of *mimesis* and catharsis in circumstances where reading, speaking and feeling emerge mainly during sharing time made available by the reading workshops administered as a proposition of this thesis – a place designed for and with the children, the teacher, the pedagogical coordinator and the school in order to increase dialogue in Early Childhood Education.

Key words: language – literary reading and art– tragic concept – experience – Early Childhood Education

## RESUMEN

MARCHESANO, Lauren Souza do Nascimento. **La lectura literaria en la educación infantil: las respuestas de los niños a cuestiones existenciales relacionadas al sentido trágico.** Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Patricia Corsino – RJ; UFRJ, 29/07/2016. Tesis (Doctorado en Educación), 209 páginas.

Esta tesis trata del tema de la lectura literaria y el sentido trágico en la escuela hoy, especialmente, en la Educación Infantil. El objetivo fue comprender las respuestas de los niños frente a la lectura literaria de sentido trágico. ¿Cómo la lectura literaria en Educación Infantil, al abordar el sentido trágico, puede provocar respuestas de los niños? ¿Cómo responden los niños a la lectura de textos con temas y cuestiones existenciales? Al ser escuchados, ¿cómo dicen lo indecible por los sentidos provocados por la literatura? El sentido trágico es entendido como las enunciaciones de los sentimientos en tránsito en los niños, producto del enfrentamiento de temas de la condición humana, como el miedo, la tristeza, la pérdida y otros, enlazados en la opacidad del lenguaje y en sus modos de ser y de decir en la Educación Infantil. La tesis se ubica en el campo de los estudios del lenguaje, y tiene como interlocutores centrales Mikhail Bakhtin (1995, 2003, 2010) y Walter Benjamin (1984, 1993, 1994, 2012). Adopta como procedimiento metodológico la investigación intervención, en el sentido dado por Freitas (2010) en un abordaje histórico-cultural, que sigue el contexto más amplio de la investigación institucional “Infancia, lenguaje y escuela: la lectura literaria en cuestión”, desarrollada en el PPGE-UFRJ y coordinada por la Prof. Patricia Corsino. La comprensión de la intervención suscita al investigador el desafío de actuar en el campo sin neutralidad y con el compromiso ético de hacer con que el conocimiento retorne de forma elaborada a las escuelas. El campo empírico de esta tesis está constituido por un grupo de niños de 5 y 6 años que pertenecen a una Unidad Municipal de Educación Infantil del municipio de Niterói-RJ, en el período de abril de 2013 a mayo de 2014. La metodología permitió la creación procesal de interacciones que partieron de la lectura de textos literarios para/con y por los niños. La investigación dejó evidente que los temas y abordajes más densos, tratados estéticamente y polifónicamente por los textos literarios que articulan lo verbal y lo visual, pueden provocar pensamientos e

inquietudes en los niños dirigidos a los sentimientos ocultos y que, por medio del “otro ficcional”, son expresados y valorizados. Con y a partir de la lectura literaria, los niños responden a las cuestiones de la existencia utilizándose colectivamente de mimesis y catarsis en situaciones donde el leer, el decir y el sentir fluyen principalmente en el tiempo-lugar de comunión propiciado por los talleres de lectura realizados como acciones propuestas por esta tesis - lugar construido para y con los niños, la profesora, la coordinadora pedagógica y la escuela para la ampliación discursiva en la Educación Infantil.

Palabras-clave: lenguaje - lectura literaria y arte - sentido trágico - experiencia – Educación Infantil.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Esquema 1 - Compreensão dos sentidos, p. 52.
- Figura 1 – Guilherme Augusto Araújo Fernandes, p. 101.
- Figura 2 – Guilherme Augusto Araújo Fernandes, p. 102.
- Figura 3 – Guilherme Augusto Araújo Fernandes, p. 104.
- Figura 4 – Raposa, p. 110.
- Figura 5 – Cão, Raposa e Gralha, p. 112.
- Figura 6 – Vó Nana, p. 113.
- Figura 7 – Vó Nana, p. 113.
- Figura 8 – O livro da com-fusão Brasil. p. 139.
- Figura 9 – O livro da com-fusão Brasil, p. 140.
- Figura 10 – O livro da com-fusão Brasil, p. 141.
- Figura 11 - O que tem dentro da sua fralda? p. 156.
- Figura 12- O que tem dentro da sua fralda? p. 156.
- Figura 13- O que tem dentro da sua fralda? p. 157.
- Figura 14 – Esperando mamãe, p. 164.
- Figura 15 – Esperando mamãe, p. 168.
- Figura 16 – Bebê do coração, p. 173.
- Figura 17 - O que tem dentro da sua fralda? (sinopse) p.201
- Figura 18 - Esperando mamãe. (sinopse) p.202.
- Figura 19 - Vó Nana. (sinopse) p.202.
- Figura 20 - Guilherme Augusto Araújo Fernandes. (sinopse) p.203.
- Figura 21 - Bebê do coração – capa. (sinopse) p.203.
- Figura 22 - Bebê do coração – história. (sinopse) p.204.
- Figura 23 - Raposa. (sinopse) p.204.
- Foto 1- Profª Catarina na rodinha com as crianças e a rotina de repetições. p. 121.
- Foto 2- Profª Catarina na rodinha com as crianças do GREI 5. p.124.
- Foto 3- Alex mostra o livro “O lobo Maurinho”. p. 124.
- Foto 4 – Catarina mostra o livro escolhido por Alex. Sofia começa a falar sobre a história tradicional de Chapeuzinho Vermelho. p. 125.
- Foto 5 – Luciano levanta-se de seu lugar na rodinha e vai folhear o livro “ O lobo Maurinho”. p. 125.
- Foto 6 – Miriam com Karlos no cantinho dos blocos e brinquedos. p.127.
- Foto 7 - Miriam permanece lendo. Luciano chega. p. 128.
- Foto 8 - Miriam conclui a leitura e devolve o livro à estante. p. 129.
- Foto 9 – O livro cai da estante. Miriam parte para outros movimentos. p. 129.
- Foto 10 – Júlia no cantinho da leitura. p. 131.
- Foto 11 – Sala da biblioteca. p. 132.
- Foto 12 – Livros da biblioteca. p. 132.
- Foto 13 – Crianças manipulam na mesa da sala do GREI 5 os livros inteiros e os despedaçados. p. 133.
- Foto 14 – Livros despedaçados sobre a mesa da sala do GREI 5. p. 134.

Foto 15 – Júlia (de costas), Maitê e Mirtes folheando e separando os livros. p. 134.

Foto 16 – Alex com “ O livro da com-fusão Brasil” no colo. p. 140.

Foto 17 – Sofia retira um livro da caixa do Projeto “Magia de Ler”. p. 142.

Foto 18 –Após assinar a ficha de leitura, Sofia coloca o livro na sacola da leitura. p. 142.

Foto 19 – Catarina com Alex e a assinatura da ficha do livro escolhido – Projeto sacola da leitura com os livros do projeto “Magia de Ler”. p. 144.

Foto 20 – Catarina com “O livro da com-fusão Brasil” explica a fusão a Alex e as crianças. p. 145.

Foto 21- Catarina com as crianças no tapete inicia a rotina. p. 151.

Foto 22 - Catarina na rodinha e todos no tapete em oração. p. 152.

Foto 23 - Maitê lê atentamente o livro “Vó Nana” no palco da escola. p. 159.

Foto 24 - Outras crianças leem e exploram os livros da oficina no palco da escola. p. 160.

## **LISTA DE SIGLAS**

**APPAI - Associação Beneficente dos Professores Públicos Ativos e Inativos do Estado do Rio de Janeiro**

**ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**

**FME/NEST - Fundação Municipal de Educação de Niterói/Núcleo de Estágio**

**FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil**

**GREI – Grupo de Referência em Educação Infantil**

**IEPIC - Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho**

**LEDUC - Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação**

**PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação**

**UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil**

**UFF - Universidade Federal de Fluminense**

**UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro**

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CONSIDERAÇÕES INICIAIS - AS CRIANÇAS NÃO ESTÃO ISENTAS DA DOR	33
1. AO ENCONTRO DO TRÁGICO: A CONSTRUÇÃO DE UM SENTIDO	56
1.1. POR QUE O TRÁGICO?	56
1.2. O TRÁGICO	62
2. ABRI A PORTA: O TRÁGICO E A METODOLOGIA DE PESQUISA	74
2.1. BAKHTIN E BENJAMIN: MOVIMENTOS E CONCEITOS	74
2.2. AS CHAVES PARA ABRIR AS PORTAS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	85
2.2.1. Situando o campo empírico da pesquisa	88
2.2.2. O quando e o onde da pesquisa	90
2.2.3. Apresentação dos sujeitos da pesquisa e a UMEI Travessia	92
3. A LITERATURA QUE PROVOCA AS CRIANÇAS	99
4. LEITURAS DO CAMPO E O CAMPO DAS LEITURAS	119
4.1. REPETIÇÕES	120
4.2. SILENCIAMENTOS, CONTROLES E FRESTAS DE FÔLEGO	121
4.3. BRECHAS DE TRANSGRESSÕES – MAR À VISTA PARA AS AÇÕES PROPOSITIVAS	135
5. CAMADAS DE RESPOSTAS – ATITUDES RESPONSIVAS E RESPOSTAS OFERECIDAS	147
5.1. “TIA, PRA QUÊ ESSE TAPETE?” – O FÔLEGO DAS CRIANÇAS	150
5.2. “CLARO QUE NÃO VEM”- O SENTIR E O PROVOCAR O DIZER, A SENSIBILIDADE	159
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SÍNTESES E PROPOSIÇÕES	175
7. REFERÊNCIAS	188
APÊNDICE A – SÍNTESE DOS TRABALHOS DE INVESTIGAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA INSTITUCIONAL	201
APÊNDICE B - PLANEJAMENTO DAS OFICINAS	206
APÊNDICE C – LIVROS UTILIZADOS NAS OFICINAS	208



## INTRODUÇÃO

Cada sentido terá sua festa de renovação.  
(BAKHTIN, 2003, p. 410).

A abertura desta tese é tecida com um sentimento misto de perda, silêncio e celebração. Perda porque as experiências com crianças e adultos evocam uma memória profissional para responder às questões objetivas e subjetivas a respeito da dor e do vazio decorrente da existência no campo escolar. Silêncio pelos anos de busca para instituir um estudo sobre o tema do trágico na literatura. Esse movimento produziu contraditoriamente esta pesquisa e o esforço para não abandoná-la, pois torná-la um tema relevante representou definir as práticas de leitura desenvolvidas para e com crianças, jovens e adultos, incorporadas à minha trajetória docente. Celebração porque a conquista de um lugar acadêmico para realizar a pesquisa mostra as mobilizações de professores, pesquisadores e pessoas do campo empírico desta pesquisa, interessadas em conhecer e fortalecer a perspectiva do estudo com as vozes das crianças.

Os olhos das crianças sempre fertilizaram meus desejos e experiências. Mesmo as do passado, por trás das imagens ficcionais ou as do presente na escola, são as interações com elas que movimentam vozes e gestos para vestir e revestir muito da lógica, paixão e organização deste trabalho. Como feixes de trigo em mãos de um agricultor, colho, recolho, separo e seguro a reverência à vida das crianças para pensar a educação como professora e, desde 2010, como Mestre em Educação, sem a pretensão de esgotar o tema da leitura literária e o sentido trágico. E isto me soa ético: dar potência à singularidade da criança hoje.

O meu lugar de reflexão e atuação em projetos com a literatura em escolas alinhavando o trabalho de pesquisa, nos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e consultorias pedagógicas, instiga à festa de sentido e sua renovação, como aponta Bakhtin (2003). Este desafio de coerência e sensibilidade traça para mim um movimento estético permanente para situar o querer, o ser e o fazer coletivamente na educação. E a necessidade de compreensão impulsiona a inscrição deste texto como uma contribuição ao diálogo com a escola e o campo de pesquisa com as crianças, sempre em deslocamento porque intenso e imprevisível como o ato de viver.

A presente tese de doutorado trata do tema da leitura literária e o sentido trágico na escola hoje, especialmente, na Educação Infantil. O ponto de partida adotado é a

minha dissertação de mestrado em educação, intitulada “Como crianças de 4 a 6 anos constroem sentidos lendo livros de literatura: como a lua foi ao cinema? ”, cujo objetivo geral foi contribuir para ampliar a compreensão das possibilidades do trabalho literário, na escola, com crianças pequenas.<sup>1</sup> A pesquisa envolveu aspectos sócio-históricos, culturais e cognitivos, vistos em perspectiva discursiva. A pergunta de partida que orientou o estudo - Como crianças de quatro a seis anos leem literatura? – desdobrou-se em outras questões: Quais são os fatores que intervêm na leitura que as crianças realizam? O que mobiliza o interesse da criança? Qual a importância da oralidade das crianças nas sessões de leitura?

A dissertação foi organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, introduzimos o tema e relatamos nossos modos de aproximação do estudo, definindo os objetivos da investigação. No segundo capítulo, situamos a nossa experiência de trabalho com crianças de quatro a seis anos na sala de leitura do Colégio Sabiá (nome fictício), campo da investigação. Neste local, aconteceram as cenas de leitura com a literatura, analisadas na pesquisa. Apresentamos aspectos teóricos e metodológicos do estudo, incluindo percurso metodológico, sujeitos e o material de pesquisa. No terceiro capítulo, realizamos a análise de três densas cenas de leitura, selecionadas como material empírico para dar conta dos objetivos e das questões levantadas. No quarto capítulo, refletimos sobre a trajetória da investigação, discutindo seus principais resultados e apresentamos, também, a síntese da pesquisa e algumas implicações pedagógicas.

No contexto do quarto capítulo da dissertação, um fio de sentido provocou a temática para esta tese: a construção do sentido trágico na leitura literária como possibilidade de humanização e sensibilização da criança, além de outras questões, desenvolvidas posteriormente. Muitos sujeitos e interlocutores, com suas distintas vozes, falaram na e à dissertação. O lugar da produção de sentidos foi garantido. A complexidade de um sentido raro, perdido como elo ou o próprio elo na cadeia da comunicação verbal de plenitude, com os sentidos organicamente fraturados pela cisão histórica do humano contra o humano, a natureza e a vida, gerou a inquietude para a

---

<sup>1</sup> MARCHESANO, L. S. N. *Como crianças de 4 a 6 anos constroem sentidos lendo livros de literatura: como a lua foi ao cinema?* Dissertação. Nas análises do material da investigação pontuamos o efeito de estranhamento nas cenas de pesquisa com crianças de 4 a 6 anos lendo literatura, deflagrando sentidos literais e polifônicos das enunciações infantis e dos textos literários.

investigação proposta nesta tese: o tema leitura literária e sua interlocução com o sentido trágico na escola hoje, especialmente, na Educação Infantil. O sentido trágico é tomado aqui como constituinte da condição humana como será discutido mais adiante.

Assim, de partida para esta tese, no amplo tabuleiro discursivo da leitura literária na Educação Infantil, está a incompletude. Quero dizer com isso que a criança, assim como qualquer ser humano, tem necessidade vital de buscar e encontrar sentido para as vozes que falam nelas e, de certa forma precisam de diálogos responsivos. A literatura, como elucidado em Candido (2011), é concebida enquanto manifestação universal de todos os homens em todos os tempos como entrada no universo ficcional, pela sua capacidade de humanização e fabulação, nos permitindo falar com e por ela.

Quais são as vozes que falam na criança? E quantas vozes são essas? Como se alimentam da leitura literária para não permanecerem silenciadas e arranhando a vida humana? As vozes que falam são as da impermanência, da incompletude, da alteridade constitutiva. Com elas, a voz do medo de se descobrir singular e plural, finito, grande e pequeno, cheio, vazio e limitado nas ações, nas possibilidades e no tempo, perder e ganhar.

A voz da finitude nos convoca a assumir que a literatura pode falar a favor da permanência ou não e, daí o ganho, o valor de a criança ler literatura para simbolizar a vida, produzir sentidos, descobrir como o sentido trágico do que se vive tem a dizer; sentido que convida a criança a falar de outros lugares à vida. A possibilidade de leitura literária não está garantida pela montagem específica de um lugar destinado para ela, mas constitui-se em arena discursiva, a partir do fluxo verbal de argumentos e contrapalavras, desenvolvidos entre lugares simbólicos e interdiscursivos, onde a criança é sujeito, capaz de tecer interações e relações inusitadas, de ampliar o conhecimento si, do outro e do mundo no qual se insere.

Os resultados da pesquisa de mestrado apontaram as enunciações infantis como geradoras de sentidos diversos. A experiência de acolher a voz da criança como lugar de enunciação e sentidos tem representado um importante eixo de estudo. Afinal, como valorizar a potência da criança como sujeito, sem oportunizar a ela uma educação dialógica capaz de ampliar as possibilidades de expressão que deixe a oralidade fluir?

Entendo em Bakhtin (2003) que a linguagem pode instigar sensivelmente as crianças à vida, ao outro, provocando nelas respostas (audíveis ou não), uma vez que

todo ato de fala é uma enunciação dirigida a um outro e toda compreensão uma réplica. A linguagem é constitutiva do sujeito e demarca seu lugar irrepetível e intransferível no mundo e no contexto histórico. Ao eleger a Educação Infantil para esta pesquisa de doutorado, parto do pressuposto de Candido (2011), que assinala a literatura como organizadora, humanizadora portanto, leituras literárias são necessária à vida e, especialmente na infância, ela exerce um importante lugar de apoio à criança na elaboração do lugar que ela ocupa nesse universo. Nas interlocuções que estabelecem com e a partir das histórias as crianças descobrem como nomear o que sentem e vivem. Em decorrência, o duplo movimento de ouvir e falar fortalece processos de compreensão e altera suas formas de acessar a cultura letrada, ler literatura e se posicionar no mundo. Com isso, podemos discutir como a literatura inquieta o olhar das crianças e seus desejos mais secretos.

Para Candido (2011), a literatura pode fornecer uma perspectiva de desequilíbrio e estranhamento da vida para a criança não bloquear o pensar sobre si e o outro. O aprofundamento dessas questões gera a problematização da leitura literária e o trágico no contexto da realidade de vida de muitas crianças, por vezes mais contundente que o discurso ficcional, pois “não existe um mundo privado ou separado entre crianças e adultos. A falta de esperança e a dor não respeitam idades. Nem tão pouco a guerra” (MELLO, 2014).

Para abordar o tema da literatura e o trágico na escola hoje, especialmente na Educação Infantil, utilizo o conceito de tragédia em Aristóteles (1999, p. 43), quando afirma que a tragédia é a representação de uma ação elevada, de alguma extensão e completa, em linguagem adornada.

O primeiro conceito que quero introduzir aqui a partir do conceito de tragédia acima, é que a tragédia é uma representação artística. Ela se diferencia dos eventos de violência midiáticos contemporâneos. A natureza dramática da tragédia como arte exige que o corpo dos atores expresse emoções intensas para envolver a outros, que estão fora da dimensão cênica. No que diz respeito à linguagem literária, este conceito ajuda a pensar as narrativas que podem mobilizar sentimentos, emoções, deslocamentos, no plano também das artes impressas no cenário de livros de literatura. Além de reflexões, respostas diante da própria condição humana, da incompletude, da falta, da perda. A abordagem seminal do pré-projeto de doutorado trazia a

problematização da morte na Educação Infantil. Um evento denominado “Meu pai morreu”, ocorrido em uma instituição particular de Educação Infantil, no município de Niterói/RJ, onde eu atuava como pedagoga, colocou em pauta a perda trágica do pai da menina Kami e o seu definitivo desaparecimento da vida. Na época do acontecimento, todos os profissionais da escola pareciam envolvidos, mas algo novo emergia, para o meu olhar: como a criança enfrenta a morte? Como tratar dessa questão com crianças tão pequenas? Nós não sabíamos! E, por isso, tivemos que assumir o sentido trágico abalando nossa rotina pedagógica, “sem pedir licença”, de forma desafiadora.

O choro contínuo era a linguagem não verbal da pequena Kami e me deixava sensibilizada e, muitas vezes, em silêncio. As minhas vozes permaneciam caladas pela direção do enunciado doloroso da pequena menina, agora órfã de pai. Contudo, foram as próprias crianças que produziram um caminho inusitado, pela linguagem, para tratar daquele acontecimento que invadiu a instituição de Educação Infantil.

Em uma tarde, Kami chegou outra vez chorando. Algumas crianças chegaram após ela e viram-na aos prantos no colo da mãe. Era uma cena angustiante se escolhesse ficar apenas na posição emocionalmente valorativa do choro, como signo não verbal (BAKHTIN, 2003, p. 289). Mas, a força da presença e da enunciação infantil naquela tarde revelou-se provocadora de novos conhecimentos, deslocou meus focos de abordagem teórico-metodológica sobre como tratar as renovadas solicitações que vinham à tona com os sentimentos derivados da morte do pai de Kami. A resposta do grupo profissional ao episódio, que envolvia berçaristas, professores, psicóloga, nutricionista e pediatra, veio dos jogos de linguagem com o profissional de psicomotricidade em envolvimento com as dinâmicas de leitura de contos e histórias, nas salas de atividades. A brincadeira com a morte do “lobo mau” e os movimentos corporais para as crianças prenderem o lobo, matá-lo e depois soltá-lo, nas sessões de psicomotricidade com os grupos etários, possibilitou às crianças o jogo dramático com um professor se fazendo de lobo e se deixando matar e reviver pelas crianças. O susto, o riso, a perplexidade e o contato delas com o faz-de-conta da narrativa do professor, trazia a palavra morte nessas atividades, articuladas às leituras de alguns contos: “Chapeuzinho Vermelho”, “Os Três porquinhos”; os livros de Ana Maria Machado, como “Ah, cambaxirra se eu pudesse...”; “Marcelo, Marmelo, Martelo”, de Ruth Rocha, entre outros, para sustentar nossas reflexões sobre como tratar os sentimentos

de perda, surpresa e impacto da morte na infância. A relação das crianças com a linguagem literária, então, começou a produzir respostas. Um diziam: “Vou matar a barata”. Outra respondia: “Ela vai sumir...” A enunciação da morte e seus sentimentos pela voz das crianças em contextos de brincadeira e jogos de linguagem recolocaram novos feixes de sentidos, como o enfrentamento da dor, da perda, a reflexão, para a tragédia da pequena menina com seu pai. E esses sentimentos nos contavam sobre “a coisa difícil da morte...”

Gradativamente, entretanto, a proposição inicial do projeto de doutorado foi reformulada, expandida e aprofundada pelo estudo nas disciplinas internas e externas à UFRJ, pela orientação recebida da Prof<sup>a</sup> Patricia Corsino e pelas trocas com o grupo de pesquisa, sem esquecer as apresentações em congressos e reuniões da Anped (MARCHESANO, 2013, 2014, 2015). Particularmente nos encontros regionais e nacionais de pesquisa, a percepção da dificuldade de discussão acadêmica do tema serviu para fortalecer a problematização que apresento nos próximos capítulos. O desenvolvimento do trabalho veio a se transformar neste estudo sobre a literatura e o sentido trágico.

A clareza que atualmente tenho do lugar para a temática literatura e sentido trágico na educação, é que ele mobiliza as nossas paixões mais veladas e nos obriga a transcorrer nos limites de sentimentos absolutamente opostos e concluir essa luta com a catarse que a resolve. O “sentido trágico” que assumo de agora em diante, portanto, deriva-se do conceito aristotélico de representação de uma ação elevada. O que chamo de sentido trágico são as enunciações dos sentimentos em trânsito nas crianças, decorrentes do enfrentamento de temas da condição humana, como o medo, a tristeza, a perda, a dor, o crescimento e outros, entrelaçados na opacidade da linguagem e nos seus modos de ser e de dizer na Educação Infantil. Apoio a expressão sentido trágico na compreensão fornecida pela abordagem bakhtiniana: o sentido não é recebido, mas exprime quem sou no mundo, qual lugar ocupo nele e como respondo a ele, sem condições de ser substituído em minha responsabilidade. O próprio Bakhtin (2010), no texto “Para uma filosofia do ato responsável”, afirma:

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu: é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato

complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. Tal pensamento, enquanto ato, forma um todo integral: tanto o seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença em minha consciência real de um ser humano singular, precisamente determinado e em condições determinadas – ou seja, toda a historicidade concreta de sua realização – estes dois momentos, portanto, seja o do sentido, seja o histórico-individual (factual), são dois momentos unitários e inseparáveis na valoração deste pensamento como meu ato responsável (BAKHTIN, 2010, p. 44).

No sentido trágico, duas perspectivas se confrontam nas enunciações das crianças: o que se sente e o que se diz do que se sente. O desafio posto pela leitura literária é encontrar nesse movimento um plano unitário no sentido, como proposto acima por Bakhtin (2010), porque ao se entranhar com a literatura a porta da cultura, da dimensão histórica da condição humana pode se abrir compreensivelmente para a criança. O valor de pertencimento a uma cultura conecta a criança à história social mais ampla e mobiliza convocações para ser autora de sua história, a escrevê-la e reescrevê-la como ato único. Os desdobramentos educacionais de um lugar de autoria na infância a partir também da leitura literária motivam a criança a encarnar-se em um ser humano efetivo. Tudo isso requer da professora e do adulto que lê para a criança a articulação entre compreensão e escuta, escuta e fala, que responde, mesmo que não imediatamente. Escuta que provoca o pensamento participante que não se assujeita ao sentido da repetição em carbono de uma doação adultocêntrica da hora da leitura.

O empobrecimento de modelos de controle ao iniciar a tradicional formatação da rodinha na sala da pré-escola, por exemplo, com o comando da professora para “fechamento da boca como uma portinha”, tipifica a metáfora de amordaçamento acompanhada de gestos, que é empreendida acriticamente por professores para determinar como a criança deve permanecer no lugar de silenciamento/interdição ao ouvir e ler.<sup>2</sup> Com “as bocas trancadas a chave”, o que as crianças têm a responder às histórias e às convocações da linguagem literária? Se “as chaves das portas/bocas” são

---

<sup>2</sup> Aqui me refiro ao ritual de leitura observado no campo empírico desta pesquisa, que introduz o momento de leitura literária na rodinha. Ele tem as seguintes etapas: i- assentamento das crianças na rodinha; ii- fala da professora para as crianças fazerem silêncio ao ouvirem a história que será lida por ela; iii- o trancamento a chave das bocas feito por cada criança; iv- a entrega das chaves de cada criança à professora; v- o recolhimento das chaves de cada criança realizado pela professora; vi- a guarda das chaves nos seios da professora; vii- o silêncio das crianças e a leitura da professora; viii- o término da leitura e a fala da professora com as crianças: “O que acharam da história? De qual parte mais gostaram?”

entregues pelas crianças à professora e guardadas simbolicamente pela mesma em seus seios, qual criança poderá constituir-se “por dentro” da leitura? Se já silenciada, como seu pensamento, sentimento, que caracteriza sua peculiaridade de ser único, será expresso e reconhecido?

Se o sentido trágico que compreendo se subordina sempre à fórmula da catarse aristotélica citada, é o que discutirei posteriormente nas análises dos eventos selecionados da pesquisa de campo desta tese. Para isso, o enfoque de Paulino (2008a, p. 806), que aborda o trágico como constituinte da condição humana e das subjetividades, aprofundará outros desdobramentos para o sentido do trágico e os sentimentos em trânsito nas crianças nos momentos observados no campo desta pesquisa, pois sentir é uma forma de atribuir sentido. Ao longo do estudo abordarei com mais detalhes a perspectiva da autora.

A tese situa-se no campo dos estudos da linguagem, tendo como interlocutores centrais Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin - autores que concebem a linguagem na sua dimensão expressiva e como constituinte do sujeito. Para melhor compreender as possibilidades da leitura literária de temas vinculados ao sentido trágico e seus desdobramentos, adoto como procedimento metodológico o paradigma da pesquisa intervenção, no sentido dado por Freitas (2010) numa abordagem histórico-cultural.

O princípio dialógico que estrutura a teoria da enunciação de Bakhtin (1995, 2003) convoca-me à desestabilização de referências monológicas de leitura literária para as crianças de 4 e 5 anos. O levantamento do acervo que encontrei no campo empírico desta pesquisa de doutorado proporcionou a discussão das concepções de leitura para e com as crianças de baixa convocação simbólica e filosófica. Um processo contrário à densidade e profundidade. O que me alertou para a reflexão de valores em direção à sensibilização e humanização da criança, a favor de uma visão não simplificada e não rasa da leitura.

Um argumento para fortalecer a leitura literária de questões existenciais contra as forças de simplificação da cultura, do mero entretenimento e prazer para a infância, é a ideia de experiência, entendida a partir de Benjamin (2012), no ensaio “O Narrador”, como algo que permanece e que traz a narrativa como eixo da tradição e do patrimônio de uma cultura. O narrador é quem vai “colher aquilo que narra à experiência, própria ou relatada” (p. 31). Ele transforma-a em experiência ao longo do tempo para outros



que ouvem e bebem da fonte de suas histórias. Demarca, assim, processos de continuidade de e com a escuta e a presença de muitos outros, em relações coletivas e fundamentais à memória e à história. Ponderar alguns desdobramentos para a profundidade da leitura literária que afeta a vida da criança, desafiando-a a falar sobre si, do outro e do mundo fora dos eixos de “entretenimento e prazer”, muitas vezes definidos para a infância, é uma problematização privilegiada no contexto histórico-social em que nos inserimos.

A análise de Jameson (1997) oferece uma contribuição sobre o mundo contemporâneo na perspectiva da lógica cultural do capitalismo tardio, da qual fazemos parte. Ao abordar questões de cultura, produção e consumo, relações tempo e espaço, entre outras, ajuda a pensar a linguagem, as relações pessoais, as sensibilidades hoje. A dita cultura de massa parece abarcar uma literatura “mais rasa”, inclusive na escola. Contudo, a leitura literária, no horizonte da transformação da vivência rasa em experiência do leitor infantil que pontua, exige forma e conteúdo capazes de oportunizar o tempo da reflexão longe dos lugares-comuns de aceleração, superficialidade e ativismo escolar. Com certeza, essa tarefa representa um esforço a contrapelo do “culto ao hedonismo, principal referência que define a constituição do sujeito em torno do consumo, do tempo livre e do prazer” (SOUZA, 2003, p. 15).

As características da cultura contemporânea, também denominada sociedade de consumo, entre outras concepções, como pós-industrial e das mídias, revelam as novidades de uma cultura em transição e “nunca devem ser tomadas de forma isolada, pois envolvem concepções históricas e ideológicas complexas” (JAMESON, 1997, p. 29). No contexto desta pesquisa, interessam-me as discussões de Jameson (*ibidem*), ao trazer o pós-modernismo<sup>3</sup> como uma força dominante cultural: “uma concepção que dá margem à presença e à coexistência de uma série de características que, apesar de subordinadas umas às outras, são bem diferentes”, para compreender alguns elementos constitutivos da cultura hoje. Quais sejam: “a falta de profundidade, tanto na contemporaneidade quanto na cultura da imagem e do simulacro; enfraquecimento da historicidade tanto pública quanto privada” (JAMESON, 1997, p. 32); “a estrutura

---

<sup>3</sup> Ibid, p. 29. O termo pós-modernismo está sendo utilizado a partir do contexto da argumentação do artigo de Fredric Jameson, “A lógica cultural do capitalismo tardio”, onde o autor traça um perfil histórico do modernismo ao pós-modernismo para analisar o posicionamento do pós-modernismo no sistema econômico do capitalismo tardio, criticando-o no cenário de transformação da esfera da cultura na sociedade contemporânea (p. 31). Desta forma, é o sentido contemporâneo que nos interessa ressaltar.

“esquizofrênica” (segundo Lacan) que vai determinar novos tipos de sintaxe e de relação sintagmática nas formas temporais de arte” e, ainda, o surgimento de um novo tipo de matriz emocional básico, que o autor denomina de “intensidades”, reafirmando a relação constitutiva de todos esses aspectos com a nova tecnologia, que é uma das bases de um novo sistema econômico mundial.

Em perspectiva semelhante à compreensão de Benjamin (2012) a respeito do valor da cultura como experiência e não como consumo ou lazer, Kramer (2000c) sugere alternativas contra o processo de desumanização e deformação da infância a partir do uso da linguagem para resgatar histórias vividas em sentido macro, “contra o risco da amnésia, da perda da memória que parece assolar o homem contemporâneo” (*ibid*, p. 12).

O foco no direito que as crianças deveriam ter de brincar e não trabalhar, encontra em Kramer (2000c) a ressonância para o que defendo com Candido (2011): o direito à literatura, para crianças entrarem na dimensão de conhecer o mundo também pelas portas da arte, da cultura, da imaginação, além de aceitar o desafio de que somos feitos de pluralidade, que somos constituídos na diferença. Para isso, o princípio dialógico em Bakhtin (2003) traz a possibilidade de alteridade da criança e de qualquer um com os outros: um percurso permanente em todos os tempos e lugares.

Para tratar o tema proposto nesta tese recorro aos estudos de autores principais, como Benjamin (1984, 1993, 1994, 2012, 2013 ) e Vigotski (1991, 1993, 1999, 2009); e dialogo com autores, como Corsaro (2011), Goulart (2007, 2011, 2013, 2014), Kramer (2000abc, 2005, 2009, 2011), Corsino (2003a, 2003b, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b, 2012a, 2012b...), que consideram a criança na perspectiva de Benjamin (1993, 2012...) e Vigotski (1991, 1993...), enquanto sujeito inserido na cultura e na história, capaz de interpretar e recriar o mundo em que vive.

Como disse, continuo a problematizar e expandir aspectos da pesquisa empreendida durante o curso de mestrado, que revelou os processos de leitura realizados por crianças de 4 a 6 anos, para atribuir sentidos ao discurso literário. O núcleo da investigação na leitura como experiência e produção de sentidos trouxe um esquema que tem se mostrado produtivo para discutir a complexa relação das crianças com os livros e a busca de compreensão dos sentidos que será retomado nas análises.

A relação de proximidade das crianças de 4 a 6 anos com os livros na Sala de

Leitura do campo da pesquisa de mestrado, por um período letivo, focalizou o eixo da compreensão na audição das histórias. Possivelmente, a significação da leitura ouvida sugeria poucas instabilidades, porque as crianças se adaptavam ao signo linguístico pela literalidade do dizer de outro. A apropriação de uma outra face da linguagem, “a escuta”, com a entonação da professora, a partir do segundo semestre, dinamizava os sentidos do novo lugar de conhecimento. E as crianças faziam, como leitores do texto escrito, reelaborações de onde emergiam novas significações. A aquisição de outros sistemas de símbolos induzia o leitor infantil a discussões internas e externas com os antigos referenciais e, assim, o caráter polifônico da interação discursiva se ampliava produzindo instabilidades. Entre o que se ouvia, via e, posteriormente, acessava-se pela leitura autônoma, novos processos mentais e processamentos simbólicos eram construídos. Ainda procuro inquirir o esquema dos processos de compreensão das crianças e o fluxo de sentidos, aqui na tese, sob o tema da leitura literária e o sentido trágico na escola hoje, especialmente, na Educação Infantil, porque para Bakhtin (2010, p. 98), o ato responsivo é “um ato do vivido real em mim” que completa a existência do outro e me convida a uma resposta não indiferente no mundo. E, por isso, não há início e nem fim para os diálogos da criança com a literatura.

Como professora e pesquisadora, envolvida em projetos de implantação de bibliotecas e salas de leitura, formação de dinamizadores de acervo literário/promoção de literatura, em diferentes práticas leitoras, problematizo o acesso da criança ao texto literário, as escolhas das obras, as formas de enfrentamento do discurso ficcional e como os processos de leitura da literatura constituem o leitor infantil. Interessam-me as possibilidades de trabalho com os temas em interlocução com o trágico, na perspectiva da experiência que imprime rastros, conforme o conceito de Benjamin (2012). Experiência provocada pela arte literária que, na literatura infantil contemporânea, inclui os discursos verbal e visual, sua polifonia e dialogicidade e suas possibilidades de respostas.

O envolvimento da criança e a literatura infantil tem sido o tema de meu trabalho desde 1985 quando iniciei a carreira docente em uma escola pública de difícil acesso na zona rural de Rio Bonito/RJ. Naquele tempo, o projeto “Ciranda de livros”, criado pela empresa alemã Hoechst do Brasil em 1982, com o apoio de Roberto Marinho em parceria com a Fundação Nacional do Livro Infantil (FNLIJ), destinava uma coleção

de livros de literatura infantil para as escolas do Brasil. Em minha sala de trabalho, os livros da Ciranda ficavam expostos em um “display” de plástico transparente afixado na parede. Lembro-me da alegria em ler literatura para e com as crianças e de contemplar a expressão delas na turma multisseriada da pequena escola pública da fazenda. As crianças escolhiam seus títulos, levavam para casa e traziam o livro para recolocar no mostruário disponibilizado pela Ciranda. Desde esse marco docente, minha inquietação se situa no diálogo da criança com a leitura literária. Posteriormente, os textos com conteúdos ligados às temáticas e abordagens da dor, da perda, do crescimento, das necessidades inerentes à condição humana foram ampliando meu repertório profissional com a literatura em sala de aula, em decorrência de eventos marcantes do percurso em escolas, onde a morte de pessoas e alunos nas instituições onde atuava me provocou a estudar e criar novos posicionamentos teórico-metodológicos para assumir o sentido trágico emergente.

Pelas demandas profissionais, então, a realização desta pesquisa também tem como motivação contribuir com estudos e práticas de leitura literária na escola capazes de ampliar espaços discursivos, uma vez que essa abordagem é ainda incipiente nas pesquisas do campo da educação, como observaremos na revisão bibliográfica. Alguns desdobramentos desta abordagem me instigaram a indagar: se a linguagem no mundo contemporâneo trata ideologicamente o tempo para acelerar as vivências na sociedade de consumo, sem destacar o efeito de enraizamento que o conceito de experiência em Benjamin (1994) estabelece, será que precisamos adocicar ou invisibilizar as marcas das enunciações infantis vinculadas ao trágico diante de uma sociedade do espetáculo? Postulo a escuta das falas infantis na escola e a ampliação de sentidos atribuídos ao drama, à dor, à perda, à falta, entre outros conteúdos. Com isso, o argumento ético e político segue em defesa dos movimentos para re-acentuar o lugar das temáticas vinculadas ao trágico nas práticas de leitura literária na Educação Infantil, a fim de potencializar a constituição humana com sensibilidade, reiterar a função da literatura na formação humana, trazer a perspectiva da criança que lê, se pronuncia e se apropria com todos os sentidos de uma atitude para ler literatura. Uma leitura que convoca o posicionamento ativo da criança no mundo.

Além disso, considero que o trágico não está necessariamente na enunciação localizada apenas na morte, no medo, no abandono, na fome, entre tantas outras

coleções objetivas ou subjetivas de temas. Percebo que outros termos, indicados em textos e contextos diversos, como "escola", "pão", "tesoura", "rua", "faca", "remédio", "filho", "parto", por exemplo, evocam sentidos e conteúdos trágicos, ou nem tão doces ou, quem sabe, um pouco amargos. Vale ressaltar: a palavra, na teoria bakhtiniana, é um drama (BAKHTIN, 2003, p. 328). Com isso, não persigo sentidos fixos para o termo trágico, mas o ato responsivo, repito, sem álibi para ser e estar em interações no mundo.

De qualquer forma, a atitude atenta do pesquisador sempre beberá de estabilidades e instabilidades enunciativas ao ouvir crianças, uma vez que as palavras sugerem conteúdos e reivindicam sentidos. O que parece desafiador é a escuta do pesquisador também na direção do imponderável, do paradoxal em atenção às reivindicações contra a barbárie do humano sobre o humano e onde o sentido trágico possa compor as reflexões construídas e aliançá-las ao conceito de reviravolta dialógica, que altera o enunciado, defendido por Bakhtin (2003).

Um elo com a pesquisa de mestrado ainda fortalece o argumento central desta investigação de doutorado. A palavra processo é destacada aqui como um sinônimo de transformação da vivência fragmentada, empreendida pelo leitor-criança, em experiência literária. Não existe um processo, assim como não existe uma vivência, uma experiência. Mas, no plural, pontuamos processos de leitura literária, nas quais crianças leem de diferentes formas, em tempos diferentes, mediadas pela cultura letrada da escola e do professor. Para dar continuidade ao estudo empreendido na dissertação, escolho olhar nesta pesquisa de doutorado uma turma de pré-escola, com crianças de 5 e 6 anos, de uma Unidade Municipal de Educação Infantil, do município de Niterói/RJ, lendo literatura, para compreender os processos de produção de sentidos advindos do ato de ler, os modos que desenvolvem a apropriação da linguagem e as formas de conhecimento da literatura, como considera Corsino (2012b, p. 1) a partir de Candido:

Defendemos a leitura literária na perspectiva de Cândido (2011): como direito pela capacidade que a literatura tem de atender à nossa imensa necessidade de ficção e fantasia; por sua natureza essencialmente formativa, que afeta o consciente e o inconsciente dos leitores de maneira bastante complexa e dialética, como a própria vida, em oposição ao caráter pedagógico e doutrinador de outros textos; pelo seu potencial de oferecer ao leitor um

conhecimento profundo do mundo, tal como faz, por outro caminho, a ciência.

Com esse potencial anunciado por Candido (2011) e reiterado nos resultados das pesquisas de Corsino (2014), a literatura pode ser concebida como uma expressão universal de cunho sensibilizador, artístico e deflagrador de respostas no sentido de humanização, de luta em todos os tempos, como já afirmei. Por isso, o argumento persegue a direção das enunciações das crianças a favor do pressuposto de que um projeto educativo que se articule em torno de uma proposta ético-política de educar com a literatura, significa convidar a escola para reescrever-se como um espaço onde a leitura possa ser compartilhada e reescrita com a criança. Desse lugar, a criança (e todos) tem direito ao conhecimento como ato criador (GOULART, 2011, p. 18). Da mesma forma, do meu lugar na pesquisa, como professora na perspectiva bakhtiniana, concebo o tabuleiro discursivo para defesa da literatura na escola, onde o critério de relevância da pesquisa contemple questões ligadas ao acesso democrático à educação, como um percurso em desafio sempre a muitas vozes (KRAMER, 2009).

As perguntas de partida para tratar a questão da literatura e o sentido trágico, então, são: **Como a leitura literária na Educação Infantil, ao abordar o sentido trágico, pode provocar respostas das crianças? Como as crianças respondem à leitura de textos com temas e questões existenciais? Ao terem suas vozes ouvidas, como dizem o indizível pelos sentidos provocados pela literatura?** O objetivo geral desta tese é compreender as respostas das crianças diante da leitura literária de sentido trágico.

A tese foi organizada da seguinte forma:

**Introdução** – Organização da tese - situa-se o tema da leitura literária e sua interlocução com o sentido do trágico na escola hoje, especialmente, na Educação Infantil. Apresenta-se o ponto de partida do estudo: a dissertação de mestrado em educação; a pergunta de partida; o conceito de tragédia e sentido trágico eleitos; o percurso profissional no campo da educação; anuncia-se em linhas gerais as escolhas teóricas e metodológicas.

**Considerações iniciais - As crianças não estão isentas da dor** – Explicita-se o vínculo do estudo à Pesquisa institucional “Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão”, desenvolvida no Laboratório de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – Leduc, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, Linha de Pesquisa Currículo, Docência e Linguagem, coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patricia Corsino. Argumenta-se a motivação do tema de pesquisa a partir do campo da Educação Infantil, com as questões de estudo, os objetivos e o processo de revisão bibliográfica.

**Capítulo 1 - Ao encontro do trágico: a construção de um sentido** – “A festa de renovação de sentido à luz do valor”. Apresenta-se a análise preliminar de um evento de campo intitulado “Vitorino na biblioteca” e o tratamento do sentido do trágico.

**Capítulo 2 – Abri a porta: o trágico e a metodologia de pesquisa** – Em diálogo com Bakhtin e Benjamin e alguns conceitos são destacados. Apresenta-se a fundamentação filosófico-conceitual, os procedimentos metodológicos, o campo empírico, o quando e onde da pesquisa e os sujeitos da pesquisa.

**Capítulo 3 – A literatura que provoca as crianças** – Discute-se o lugar da arte literária no contemporâneo, por meio da leitura literária de obras que desloquem o olhar do leitor para as narrativas de temas densos da condição humana, para ampliação dos espaços discursivos na Educação Infantil.

**Capítulo 4 – Leituras do campo e o campo das leituras** – Mostra uma visão geral da rotina de campo da pesquisa, o uso da linguagem e as categorias elaboradas para apresentar o que foi encontrado na escola: repetições na rodinha, silenciamento, controles e frestas de fôlego. Diante das práticas de leitura, brechas de transgressões configuram o lugar para as ações propositivas da pesquisa.

**Capítulo 5 – Camadas de respostas – atitudes responsivas e respostas**

**oferecidas** – Apresenta como cheguei a etapa das ações propositivas com a professora e a coordenadora pedagógica. Trago recortes das oficinas de leitura realizadas com as crianças na perspectiva de ouvi-las responder ao outro-ficcional presente no discurso literário.

**Capítulo 6 – Considerações finais: sínteses e proposições** - Apontam-se e aprofundam-se algumas questões advindas das análises, bem como as contradições do processo da pesquisa para o campo da leitura literária na Educação Infantil. Narro o processo de análise e as evidências encontradas para compreender as respostas das crianças diante da leitura literária de sentido trágico. Elaboro três eixos de proposições para a leitura literária no mundo contemporâneo na escola, principalmente, na Educação Infantil. Defendo a perspectiva de reinvenção do lugar da experiência constitutiva da criança para narrar sua vida e história, na escola.

**Referências** - São apresentadas a partir do seguinte critério: referências levantadas e referências consultadas, que dialogam com o tema proposto e estão citadas no texto desta tese.

**Apêndices** – Apresento a síntese dos trabalhos do grupo de pesquisa, o planejamento das oficinas e informações sobre os seis livros selecionados para as oficinas de leitura realizadas.



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS - AS CRIANÇAS NÃO ESTÃO ISENTAS DA DOR

- Eu sei – diz Cão. Após um momento de silêncio, ele fala:  
Sou cego de um olho, mas a vida ainda é boa.  
- Um olho não é nada! – diz Galha.  
- Como você se sentiria se não pudesse correr? – ela pergunta.  
(WILD, Margaret. 2005, p.1)

O diálogo acima deflagra o drama ficcional de Cão, Galha e Raposa, personagens do livro “Raposa” (WILD, 2005), que se aproximam, se relacionam e se separam a partir de um encontro/confronto de interesses, perdas e disputas, na floresta chamuscada de cinzas quentes. Como eles, assumo o percurso deste capítulo em relação ao que vejo nas produções do grupo de pesquisa institucional, não vejo, mas procuro. Há sombras, limites e revisões no caminho da pesquisa, sempre em perspectiva dialógica.

Nesta sessão, justifico minhas escolhas a partir da revisão bibliográfica, as questões de estudo, o objetivo geral e os objetivos específicos. Parto de uma breve contextualização dos trabalhos de investigação do Grupo de Pesquisa institucional, “Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão”, em andamento no LEDUC/PPGE-UFRJ, coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patricia Corsino. Os enfoques das pesquisas do grupo abarcam o tratamento da literatura infantil na escola, da creche ao quinto ano do Ensino Fundamental, e os modos como a relação das crianças com o tema têm contribuído para a formação de vida delas. As dissertações e teses, defendidas pela equipe da Pesquisa, trazem a sustentação teórico-metodológica de linguagem, de sujeito e de pesquisa, a partir das contribuições de Mikhail Bahktin, Walter Benjamin e Lev Vigotski. Há diversidade de temas tratados, que incluem: discussões em torno dos acervos, dos espaços e tempos do livro e da leitura nas escolas. (Apêndice A)

Como se observa, a produção do grupo de pesquisa institucional, orientada pela Prof<sup>a</sup> Patricia Corsino, tem focalizado as investigações em torno da infância e literatura, sem prescindir de uma crítica a favor da relação de vida que muitas vezes se distancia das práticas empreendidas pela escola, ao propor a leitura literária. Nesse contexto de temas e questões em rede da pesquisa institucional, a minha proposição para pensar a leitura literária na Educação Infantil e o sentido trágico aprofunda os estudos do grupo e apresenta um certo ineditismo sobre a leitura literária na escola.

Por sua vez, as respostas infantis a respeito da dor e da condição humana, a partir da minha experiência profissional com situações difíceis, como relatado na introdução, reivindicavam estudo acadêmico sobre como ouvir e tratar a literatura com abordagens da existência, pois as crianças não estão isentas das tragédias e nem da dor. Kramer (2014, p. 10), no prefácio do livro “Travessias da literatura na escola”, organizado por Corsino (2014), ressalta mais uma vez o valor de a literatura na realidade de vida de uma criança:

A vida é drama, e as crianças não estão isentas da dor, muito ao contrário. Mas a literatura possibilita ao mesmo tempo a presença e a passagem do pessoal ao comunitário. O que o outro diz de mim me faz crescer e mover; o que leio, conto, desenho, pergunto, introduz uma mudança na história que pode continuar ou descontinuar nessa incrível aventura que constitui a vida humana.

Desde sua tese de doutoramento, Corsino (2003) ao trazer o pensamento bakhtiniano, se debruça na linguagem como o espaço principal da reflexão das Ciências Humanas. Entende “a compreensão da realidade como um produto das ações humanas no mundo, permeada de sentidos construídos coletivamente, sempre renovados e renascidos na relação com o outro, portanto, provisórios (p.3).” Ao usar as palavras de Bakhtin (2003), destaca que:

O sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do compreendente. Ele deve entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos da sua infinidade (assim como a palavra revela suas significações somente num contexto). O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato (BAKHTIN, 2003, p. 36).

A leitura literária também se justifica porque imprime a necessidade de uma relação dialógica para a atualização de sentido ao desenvolvimento humano:

A leitura literária é uma importante via de construção do conhecimento e desenvolvimento humano, já que interfere na estrutura de pensamento, nas relações sociais e proporciona aos sujeitos em contato com ela a ampliação de sua capacidade linguística. Se o homem é constituído pela linguagem e na linguagem, a literatura vem a ser um elemento fundamental para sua constituição, pois ela é

capaz de atravessar os leitores e alterá-los, não só cognitivamente, mas também afetiva e linguisticamente (CORSINO (org.) 2014, p. 265).

Os resultados de pesquisas, dissertações e teses sob a orientação de Corsino (2014), além de publicações do grupo de pesquisa me leva a assumir a relevância da leitura literária, sem renunciar à sua função e condição para a experiência constituinte da criança:

O texto literário, seja o transmitido entre as gerações, seja o de autoria, oral ou escrito, verbal e visual, historicamente, tem feito parte das culturas infantis não só as produzidas para a criança, como também as produzidas e transmitidas entre os pares, pelas próprias crianças entre si nos seus espaços de interação. As crianças são produtoras de cultura e hoje, desde muito pequenas, frequentam espaços de Educação Infantil - primeira etapa da Educação Básica. Como já ocorria com as mais velhas, têm o seu cotidiano regulado por uma instituição responsável por educá-las (CORSINO, 2012b, p. 6).

Em relação ao levantamento bibliográfico, no período de 2000 a 2013, no banco de teses e dissertações da Capes com os termos “trágico e escola”, encontrei três dissertações. A primeira, de Rejane Patricia Santos Bonifacio (2011), “O riso pelo avesso: a presença do trágico e do cômico na peça Esperando Godot de Samuel Beckett”, Universidade Federal da Bahia/Mestrado Acadêmico em Artes Cênicas, examina a presença e a relação entre os aspectos cômicos e trágicos na peça Esperando Godot, de Samuel Beckett, através de uma abordagem que privilegia o entrecruzamento de formas, gêneros e estruturas dramáticas presentes no texto, expressos nas réplicas e rubricas. Embora traga no resumo o termo trágico, não acrescenta ao tema da leitura literária na Educação Infantil.

A segunda, de Paulo Andre Moreira Zaniboni (2011), “A transferência do Colégio das Artes aos jesuítas: a atuação de D. João III, à margem do pressuposto da personalidade (1540-1557), Universidade de São Paulo/Mestrado Acadêmico em História Social, focaliza a historiografia do Colégio das Artes de Coimbra, concebido originalmente para ser uma escola regida pelos preceitos do Humanismo e, desse ponto de vista, ser uma escola diferenciada em relação aos demais colégios monásticos que então vigoravam em Portugal. Os termos trágico e escola aparecem pela primeira vez juntos em um estudo acadêmico, mas distanciam-se do tema desta tese. A dissertação busca uma explicação para a trajetória do Colégio das Artes, em particular, o problema de sua transferência aos jesuítas que fuja ao pressuposto da personalidade do rei.

O terceiro registro encontrado foi a dissertação de Jose de Assis Moraes Junior (2011), “O corpo artista e a educação como re-significação do espírito livre segundo Friedrich Nietzsche”, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/SP/Mestrado Acadêmico em Educação. A pesquisa tem como objeto o conceito “valor” em educação, sob a ótica do pensamento de Friedrich Nietzsche. O autor analisou os fundamentos políticos do projeto pedagógico da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, presentes no material didático para o ensino de Filosofia, elaborado pela SEE-SP, através do projeto São Paulo Faz Escola e direcionado ao Ensino Médio. Discutiu a elaboração de uma proposta de formação moral dos educandos presente no corpo do material didático. O termo sujeito-artista, recolhido nos textos de Nietzsche, é apresentado como sugestão para a elaboração de um projeto pedagógico que sustenta um modo artista de educar. O sentido artista como ressignificação do espírito trágico, não fica claro no resumo. Embora a pesquisa busque se desenvolver instalada no campo no qual se concebe os valores, a hipótese da pesquisa apoiada no conceito espírito livre, formulado por Nietzsche, não fornece elementos para compreensão do conceito de valor e nem de como o estudo analisou o material de apoio didático de Filosofia para detectar nele a dinâmica dos sentidos sobre o conceito de valor.

Continuando o levantamento bibliográfico iniciado em novembro/2012, a pesquisa no portal de periódicos da Capes para o termo “trágico”, para produções no período entre 2000 e 2013, foram encontrados 111 abordagens em diversos campos. A palavra trágico apareceu nos campos da filosofia (68), literatura (28) e de forma recorrente no teatro (82). Refinando a busca, colocando a palavras “trágico e literatura infantil”, não encontramos nada. Por quê? Será que as crianças ainda estão sendo distanciadas do tema literatura e trágico? Ou a problemática ainda não encontrou nos espaços acadêmicos um campo de estudo na educação?

No que diz respeito aos termos específicos “trágico e escola” encontrei artigos, envolvendo as áreas de literatura geral, cinema, teatro e apenas um relacionado à educação, da autora Paulino (2008), além de duas dissertações (MORAES JUNIOR, 2011; CAMARGO, 2012). Artigos publicados ligados à literatura não trazem a especificidade relacionada ao trágico na Educação Infantil. Na área de educação, as duas referidas dissertações serão sinteticamente apresentadas.

Moraes Junior (2011), “O corpo artista e a educação como re-significação do espírito livre segundo Friedrich Nietzsche”, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Mestrado Acadêmico em Educação, reaparece no Portal de periódicos. O resumo apresenta o termo trágico, mas as palavras-chaves “Nietzsche, educação, arte e education”, não se relacionam ao trágico defendido pelo autor, o que confunde a compreensão do que ele está denominando de trágico. Camargo (2012), “O abolicionismo escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores”, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, tem o objetivo de refletir sobre o triunfo da escola no mundo contemporâneo. O referencial foucaultiano é utilizado para tratar das condutas escolares permeadas pelo elemento trágico. O foco da análise do autor está na perspectiva política de alguns impasses da educação formal contemporânea. Partindo do conceito foucaultiano de governamentalidade e da análise dos discursos médicos e pedagógicos sobre a saúde dos professores, desenvolve três operadores conceituais: a insuportabilidade da rotina escolar, a fadiga-limite dos professores como contraconduta moral e, por fim, o abolicionismo escolar, este tomado tanto como aporia política de nosso tempo quanto como abertura para um futuro indeterminado. Dessa forma, o estudo pretende demonstrar como os processos de governamentalização das condutas escolares são permeados por um elemento trágico, bem como por conflitos que, antes de explicitarem os mecanismos e os movimentos do poder sobre as formas e os modos de vida dos professores, figuram como ruína permanente do próprio paradigma de poder vigente na escola.

As duas pesquisas evidenciaram a utilização dos termos trágico e escola, mas sem o foco na literatura, como ponto. O tratamento da escola pelo viés do adoecimento e da deserção dos professores, em Camargo (2012), suscita aproximações com o debate da condição humana na escola, mas segue um referencial teórico-metodológico para análise do professor. Não sendo, portanto, pertinente à leitura literária na Educação Infantil e as respostas das crianças a questões existenciais relacionadas ao sentido trágico

Entretanto, o artigo de Paulino (2008), “Reprovando o trágico: a sociedade de consumo e poesia na escola”, faz uma comparação da presença de poemas trágicos em escolas brasileiras dos anos 1950 com seu relativo abandono nos anos posteriores. Uma antologia poética utilizada por professores em 1957, em escolas do Estado de Minas

Gerais, com textos trágicos, é a referência de obra apresentada pela autora para tecer sua crítica a respeito do lugar do trágico nos anos iniciais do ensino fundamental. Ressalta que as escolas antes não excluíam os textos trágicos, como discurso relacionado à condição humana com seus impasses, os quais serviam para se falar, ouvir, ler e escrever na escola. Igualmente, não reduziam ou não negavam que não fariam bem aos alunos pequenos. Denuncia a entrada tardia do Brasil na sociedade de consumo, pontua a confusão entre arte trágica e as abordagens midiáticas da violência, associadas à produção do espetáculo raso, explicando isso em parte pela infantilização do mercado de livros para crianças, que repudia o trágico próprio da arte literária ocidental. Ao citar Lipovetsky (2004) para anunciar a ordem do consumismo, problematiza a negação da necessidade da fala dos sofrimentos e, ao avesso, dissolve nas escolhas de livros para crianças o valor psicoterapêutico da palavra, na qual o trágico vire qualquer coisa, um espetáculo de “felicidade eterna”. O texto traz ainda as funções do trágico na escola básica do Brasil de hoje. Amplia sua crítica ao contexto político-cultural, alardeado principalmente por diferentes instâncias discursivas, o que impõe ao trágico uma contradição: por um lado, a sua negação, por outro, sua exploração pela indústria cultural.

Ao desenvolver sua análise do espaço destinado ao trágico nas escolhas de textos para leitura escolar de crianças, Paulino (2008) menciona o tema trágico em encontros e publicações nacionais. Inicialmente faz referência ao Seminário sobre leitura na Faculdade de Educação da UFRJ, em 2007, onde se tratou do trágico e, no mesmo ano, o lançamento do livro sobre o mesmo tema: “Os destinos do trágico”, organizado por Alves Júnior (2007), além de outras fontes secundárias. A leitura desse livro possibilitou-me recuperar o debate mais amplo no qual Paulino (2008) insere seu enfoque, levando-me a conhecer os nove autores dos ensaios, incluindo o organizador da coletânea que logo a seguir citaremos.

Interessada no contexto histórico da indústria cultural, Paulino (2008) mapeia a história do trágico no Ocidente. Partindo de Platão, assinala o repúdio aos poetas, como ameaças potenciais à ordem. Com Aristóteles, retrata o enfoque nas paixões humanas e suas inevitáveis produções, destacando a existência dos desejos e a necessidade de administrá-los para não sermos destruídos por eles. Atualiza a partir do filósofo grego o debate sobre a função catártica atuante na recepção da tragédia pela sociedade grega.

Como este foi o artigo que mais se aproximou do tema desta tese, retomarei as contribuições de Paulino (2008), para tecer proposições para a mudança sociocultural humanizadora apontada pela autora.

Alves Júnior (2007), organizador da obra “Os destinos do trágico” trata a tragédia e o trágico como termos que recobrem uma pluralidade de sentidos que remetem à tradição cultural do Ocidente. Entre eles, a tragédia pode designar um gênero literário, além de um fenômeno político e religioso, situado, que floresceu no século V a.C. em Atenas. Mesmo assim, o comum a todas essas apropriações, é que “a noção de trágico remete à própria definição – ou problematicidade da definição – do humano, da transcendência e finitude que se tencionam em espírito e natureza” (p. 15).

Tanto Paulino (2008, p. 807), quanto Alves Júnior (2007, p. 9) concordam que uma reflexão sobre o trágico comporta o tratamento de seus elementos com “ambiguidade, incerteza, contingência, limites da ação e do pensamento, dificuldade de representação do histórico, disputas políticas sobre identidade e memória, impasse do reconhecimento ético das diferenças”, entre vários outros aspectos “que recobrem a complexidade da cultura contemporânea.”

No mesmo livro, Duarte (2007, p. 19), faz referência à dificuldade de sobrevivência de um “verdadeiro trágico” no contexto da indústria cultural, porque o espectador é anestesiado, de modo a não haver lugar para a experiência pessoal do sofrimento nem para sua expressão. Nesta via, as dificuldades pessoais devem ser superadas a qualquer custo, na esteira da extensa bibliografia de autoajuda e dos milhões de mensagens de otimismo que percorrem a Internet a cada segundo. Para o autor, disso decorre uma banalização do sofrimento e a supressão de sua expressão estética. Nessa lógica, supomos um simulacro do trágico tomando seu verdadeiro espaço, como parasita usado para preencher o vazio das mercadorias culturais, apresentadas pela publicidade como capazes de tornar a todos felizes, desde que a elas todos se entreguem sem restrições.

A necessidade de aprofundar a interlocução específica do trágico com outros autores me levou à pesquisa no portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) sem determinar o período de publicação das produções. Ao juntar as palavras “trágico e literatura infantil”, encontrei duas dissertações de mestrado. A pesquisa de Ana Maria Clark Peres (1987), intitulada “A linguagem na literatura

infantil: as várias falas do adulto para a criança”, da área de Linguística, apresentado em duas adaptações clássicas, que se tornaram ponto de referência para as demais versões: a de Perrault (França, fins do século XVII), que tem desfecho trágico, e a dos irmãos Grimm (Alemanha, início do século XIX), que apresenta um final feliz. A autora analisou trinta e três versões do conto Chapeuzinho Vermelho em língua portuguesa e constatou grandes alterações nas estruturas originais. Analisou a omissão de trechos importantes para o desenvolvimento da narrativa e/ou acréscimos irrelevantes, numa linguagem quase sempre pueril, marcada pelo clichê e pelo didatismo. Os problemas encontrados relativos ao texto faziam-se acompanhar, muitas vezes, por outros de ordem gráfica. O enfoque da pesquisa, embora ressalte um dos contos mais conhecidos na literatura e que foi utilizado nas atividades de enfrentamento da morte do pai da Kami quando ainda no contexto da creche, não traz para a tese uma interlocução com as respostas das crianças a respeito do que elaboram da literatura com a temática.

A dissertação de Calina Miwa Fujimura (2006), “Pela estrada afora com Chapeuzinho Vermelho”, da área de Letras, aborda as versões dos camponeses e de suas adaptações para o conto “Chapeuzinho Vermelho”, comparativamente às versões brasileiras de Rui Oliveira, “Chapeuzinho Vermelho e outros contos por imagem”, e de Guimarães Rosa, nos contos “Fita Verde no cabelo: nova velha estória” e “A benfazeja”. A proposição de análise segue dois eixos: os jogos textuais, que resultam na erupção do trágico, e os fatores de organização extratextual das narrativas, abordados em perspectiva intersemiótica (texto e imagem). No capítulo 3, denominado Terceiro território, o trágico ganha densidade pela análise dos traços trágicos de Chapeuzinho. O que ela chama de erupção do trágico, tem também em Brandão (1992), um de nossos interlocutores, a possibilidade de contemplar sentidos latentes pelo duplo olhar texto-imagem, a fim de investigar novas formas de ler o conto tradicional. Ao se debruçar sobre as ilustrações de Gustave Doré, Rui de Oliveira e Roger Melo, no conto de Guimarães Rosa, a pesquisa deflagra o espaço do trágico na literatura. E defende, por fim, que é a monstruosidade o tema que a história de desobediência coloca em questão. Desta forma, Fujimura (2006) contribui para a questão temática do sentido trágico que estou problematizando nesta tese. Não apenas por citar Walter Benjamin, mas pela proposição de leitura da nova-velha-história de Chapeuzinho Vermelho. Pelo viés da contradição do cenário imaginário e simbólico da narrativa, a pesquisa marca os opostos



da personagem formados pelo “desejo” e “pavor”, “prazer intenso” e “angústia”. De certa forma, um fluxo de sentimentos parece emergir para a pesquisadora, mesmo não tendo as crianças como interlocutoras de sua pesquisa. Esta análise me fez lembrar dos jogos corporais das crianças e suas reações diante da morte e ressurreição do lobo, personagem do professor de psicomotricidade, e compreender também os movimentos opostos de expressão das crianças ao matarem e levantarem do chão o “lobo-professor”, morto. Naquela época, intuições, percepções e redes de conversas e leituras amparavam meu assombro. Ao olhar as crianças naqueles jogos dramáticos, contemplava suas tensões e angústias, choro e riso, sem fugir das minhas; estava diante de um conto de forte sentido trágico. As crianças se envolviam nas dimensões ousadas da “brincadeira” com o lobo. Eu, mesmo com o medo da incompreensão e crítica dos responsáveis, fato que nunca ocorreu, me assustava menos.

Pela leitura dos resumos encontrados nos campos diversos e a partir das palavras-chaves, sobressaem duas linhas de pensamento em relação à definição de “trágico”: a de Aristóteles e a de Friedrich Nietzsche. Aristóteles, como já vimos, apresenta a tragédia como representação de uma ação elevada. Nietzsche (2007) publica em 1872 “O nascimento da tragédia”, obra polêmica que desafiava a concepção tradicional dos gregos como povo sereno e simples. Nesta obra, o autor confronta as bases do nascimento da tragédia grega como arte da palavra, trazendo a perspectiva da necessidade da tragédia pelo espírito da música. Com isso, o valor da existência seria deslocado. Onde colocar o ponto de interrogação para o existir? Nas palavras de Nietzsche (2007, p. 12), “será o pessimismo necessariamente o signo do declínio, da ruína, do fracasso...[...] segundo todas as aparências, entre nós, homens e europeus ‘modernos’?” Utilizando-se da ópera de Richard Wagner, o filósofo alemão se dirigia a ela como para um diálogo de reconstrução histórica, a fim de instaurar uma nova cultura trágica onde a arte, retornada às fontes de seu impulso metafísico, poderia reassumir o seu papel no jogo estético da existência (GUINSBURG, 2007, p. 168).

A minha opção pela linha de pensamento em Aristóteles para pensar a tragédia justifica-se porque para ele a filosofia deve decifrar o enigma do universo, em face do qual a atitude inicial do espírito é o assombro do mistério. O seu problema fundamental é o problema do ser, não o problema da vida. O objeto próprio da filosofia, em que está a solução do seu problema, são as essências imutáveis e a razão última das coisas, isto é,

o universal e o necessário, as formas e suas relações. Entretanto, as formas são imanentes na experiência, nos indivíduos, de que constituem a essência. A filosofia aristotélica é conceptual e dedutiva. O ponto de partida da dedução é tirado - mediante o intelecto da observação empírica.

Suas obras sobre a linguagem e a estética incluem a Retórica e Poética. A Poética encontra-se dividida em vinte e seis capítulos que tratam a mimesis poética, a tragédia, e a epopeia.

Começamos, então, pelos primeiros capítulos que tratam da mimesis. Nestes Aristóteles afirma que a tragédia, como outros tipos de poesia, são simplesmente imitações. A epopeia, a tragédia, assim como a poesia de louvor a Dionísio (ditirambo) e a maior parte da arte de tocar flauta (aulética) e da arte de tocar cítara (citarística), todas são em geral imitações (ARISTÓTELES, 1999, p. 37). Essas imitações distinguem-se umas das outras em função dos meios, dos objetos ou dos modos pelos quais imitam. Nota-se que a tragédia é analisada ao lado de outras poesias em comparação a estas. Nos capítulos dois e três são explicitados os aspectos que diferenciam as imitações umas das outras (meios, objetos e modos). Aristóteles (1999, p. 38) mostra que a diferença entre a comédia e a tragédia, com relação ao objeto de imitação, está no fato de que: a comédia imita os homens piores e a tragédia imita homens melhores do que eles ordinariamente o são. No capítulo seis, teremos a definição de tragédia e das suas partes ou elementos essenciais. O autor afirma:

A tragédia é a representação de uma ação elevada, de alguma extensão e completa, em linguagem adornada, distribuídos os adornos por todas as partes, com atores atuando e não narrando; e que, despertando a piedade e temor, tem por resultado a catarse dessas emoções (ARISTÓTELES, 1999, p. 43).

Nessa citação, são apresentados o temor ou terror (em outra tradução) e a piedade como formas catárticas da tragédia. A linguagem adornada nesse contexto é a que tem ritmo, harmonia e canto. A distribuição dos adornos por todas as partes significa que algumas têm apenas verso, outras servem-se também do canto. No que diz respeito aos elementos essenciais, para o autor são seis as partes da tragédia que constituem a sua qualidade: o mito, que é a trama ou o enredo, considerado por Aristóteles como o elemento mais importante, já que a tragédia é a imitação de ações da vida e não a

imitação de homens; o caráter, que diz respeito àquilo que dizemos sobre a personagem, sobre suas qualidades como a bondade, a semelhança e outros; a elocução, que é a expressão verbal da qual revelamos o nosso pensamento; o pensamento, que é tudo aquilo que dizem as personagens para indicar uma preferência, um desejo, uma decisão; o espetáculo, considerado por Aristóteles o mais emocionante e o menos artístico, uma vez que podemos tomar conhecimento da finalidade de uma tragédia sem que seja mediante a representação cênica; e, por fim, a melopéia, que é a música, considerada o principal ornamento da linguagem. Assim, a elocução e a música são os meios de imitação; o enredo, o caráter e o pensamento, seu objeto; e o espetáculo, a maneira de a tragédia imitar. Explicitadas as partes essenciais, passo à finalidade da tragédia. No capítulo XIII, Aristóteles (1979, p. 59) discorre acerca de quais situações alcançarão o efeito próprio da tragédia, que para o foco desta tese, terá o contorno de sentido trágico: a compaixão caracterizada pelo sofrimento de piedade que o espectador tem com relação à infelicidade indevida da personagem; o medo, caracterizada pelo sentimento que o espectador apresenta de que o mesmo que aconteceu com a personagem venha a ocorrer com ele. Em suma, foram os fragmentos extraídos da *Poética* e os comentários de Lima (2008), que considerei relevantes para o entendimento do conceito de tragédia elaborado por Aristóteles. Fecha-se dessa forma a coerência para justificar a escolha desse teórico para tratar o conceito de tragédia e o sentido trágico.

Em relação ao estudo do trágico na escola, em especial na Educação Infantil, o viés da linguagem nesta tese se define em Bakhtin (1976, 1993, 1995...) e Benjamin (1984, 1993, 1994...), como teóricos clássicos da filosofia da linguagem e da experiência na história, que pensam a linguagem em seu caráter dialógico e decisivo para o lugar do sujeito no mundo.

Aristóteles (1999; 1997) e Nietzsche (2007) fundamentam, como pensadores, do tema trágico. Jameson (1997), discute o contemporâneo. Alves Júnior (2007), Amorim (2002, 2003...), Brandão (1992), Cândido (2011) e Bernardi (2006), Britto (1997, 1998, 2003), Corsino (2014, 2015), Goulart (2007, 2011), Kramer (2009, 2014), Löwy (2005), Paulino (2008), Souza (2003), entre outros, são referências que trazem interlocução com Bakhtin e Benjamin.

Pela revisão bibliográfica apresentada, esta pesquisa se justifica tanto pelas ampliações das discussões do grupo de pesquisa sobre leitura literária e escola, quanto

pela relevância e originalidade da abordagem. O movimento de busca proporcionado na revisão, me trouxe muitas angústias porque senti a complexidade do tema. Além disso, comecei a receber da vida outro sentido nesta pesquisa: a relevância do enfrentamento do trágico, na perspectiva da criança, como a pequena Kami. Eu me vi durante meses no mesmo abatimento e sofrimento dela, após a morte de duas amigas queridas. Fui alterada pelo mesmo assombro de Kami e absorvida pela tristeza de uma forma inusitada. O susto chegou sem me dizer muita coisa. Os sentimentos de tristeza e a falta definitiva das que eu amava começaram a gritar dentro de mim. A exemplo de Gralha, a personagem da epígrafe deste capítulo, me senti apertada pela vida, ardendo, pegando fogo, sem poder voar... Receber a amizade de Cão apareceu como uma rota de fuga para me tirar dali. Uma ficção necessária desde os enterros reais, materialidade de cal e buracos onde o corpo de cada uma das queridas desapareceu com tudo que deixou em mim.

Bakhtin (2003) diz que eu mesmo não saberei de minha morte. Até o encerramento de minha existência precisarei de um outro para falar de mim. O fluxo enunciativo e constitutivo de quem sou sempre dependerá de um outro, partícipe como eu, do meu lugar no mundo. No meu enterro outros falarão de mim, continua o autor. A visão de fora, exotópica, mais uma vez, se manterá presente no mundo, após o meu desaparecimento. Provei esse conhecimento bakhtiniano ao ir duas vezes ao cemitério, me angustiando para aprender o que não escolhi e não desejei: a dor de enterrar uma pessoa, me despedir dela, não ouvir mais a sua voz e jogar flores sobre o caixão, ritual que sempre me deixou em estado de primavera. E fiquei mais próxima à Neta, a porquinha desolada ao final da história “Vó Nana”. O sentido trágico me apanhou. Um cheiro de raposa ferina e impiedosa, com terror saltou das páginas para me afrontar. Contudo, nem só na dor se encerra a aprendizagem da morte. A vida nesta tese pulsava em mim e eu tinha o compromisso de não abandonar o que as crianças haviam editado na pesquisa durante as oficinas e, em especial, na compreensão delas durante a leitura da história “Vó Nana”(WILD, 2000), no evento denominado “Foi pro céu, não”.

**Pesquisadora:** “E a avó, o que aconteceu com ela?”

**Guto:** “Acho que morreu.”

**Júlia:** “Foi para o céu.”

**Renê:** “Está com Jesus.”

**Outra:** “...quando morre vira zumbi...” (risos).

(...)

**Criança visitante:** “Foi pro céu, não. Tem que fazer um buraco, botar o caixão, cobrir com terra e botar uma pedrinha... aí morre.”

(Caderno de campo II, 24/11/13).

A ficção dessa forma permeava minhas ruínas de dor, falando à minha vida, agora, no tempo da minha experiência com a escrita da tese. Assumir a relação de sentidos construída na empiria da pesquisa renovava-se e renascia. A minha realidade devolvia à ficção muito mais do que a literatura pretendia simbolizar, o que fincou minha paixão pelo tema do sentido trágico na convicção de que as crianças sem saber me diziam de um significado clássico, conforme cunhei em Aristóteles (1999): a representação da vida no espaço da linguagem e da arte literária. A interlocução com as crianças estava de novo me alterando e me dizendo como a escrita desta tese respondia ao sentido do trágico também em minha vida.

A literatura, então, começou a fazer de novo sentido para mim. Mesmo com as margens de alegria abaladas, corri para os livros que li com as crianças nas oficinas e precisei reescutar o que me responderiam, com a necessidade de sepultar o meu novo cenário de perdas. Queria pegar cada livro, segurar-lhes as orelhas, num ímpeto pela essência que me deu esperança para aconchegar muitas vezes no colo as crianças na pré-escola e sussurrar-lhes: “Vai passar...”.

Reafirmar a vitalidade do tema do sentido trágico na educação de crianças, portanto, permaneceu necessário. A literatura me abraçou com leveza e não me permitiu alimentar a paralisia pela contundente dor das perdas.

A elaboração das questões de estudo que orientaram a busca da problematização da leitura literária nesta tese, não foram feitas, portanto, na neutralidade, mas com novos sentidos para mim. A problemática do trabalho com a literatura na escola, a metodologia para concebê-la e incendiá-la nas interações sociais com os leitores infantis, é a realidade que tenho vivido no grupo de pesquisa institucional. Essa experiência de pesquisa tem apontado a necessidade de atender o interesse das crianças diante da literatura. Por que, então, negar o que as crianças querem e podem responder ao texto literário de sentido trágico? O desafio de permanência ou não das crianças e todos no mundo contemporâneo não se alimentaria da leitura literária para alterar a reflexão da condição humana que temos e que queremos? Qual pesquisa se importará em ouvir as narrativas das crianças, que não se calam diante das perplexidades do visto,

ouvido e do lido no contemporâneo, dentro e fora da escola? Os livros de literatura infantil com temáticas envolvendo o que denominei entre “o doce, o nem tanto e o amargo”, como aspectos da condição humana, têm chegado à Educação Infantil? Como essas leituras mobilizam os leitores infantis? A partir dessas questões, outras se desdobram: os programas de constituição de acervos literários para Educação Infantil incluem livros com a temática do trágico? Se eles estão na escola, o que é feito com eles? Que práticas leitoras encontrei na Unidade Municipal de Educação Infantil, com esses livros? Quais os sentidos dessa leitura para o leitor de 5 e 6 anos?

As questões de estudo acima me conduziram à busca de compreensão do trabalho com a linguagem no contexto atual da Educação Infantil. Elas perpassaram aspectos relacionados às concepções de linguagem, infância, literatura infantil e de leitura, a interação dos processos de produção, de circulação e recepção do texto literário no cenário escolar, sempre atravessado pelas contradições e simultaneidades do diálogo da criança com a cultura contemporânea. Além de outras, que fogem ao tema e foco desta tese, mas que poderão ser desenvolvidas por outros pesquisadores, uma vez que não pretendo esgotar o tema.

Esta pesquisa também se justifica pelo que foi observado nas primeiras entradas no campo e que determinou a escolha da UMEI Travessia, a palavra de um sujeito, o menino Vitorino.

No início da sondagem da pesquisa de campo, um diálogo com um menino ilustra a força da linguagem da criança. Ao pensar o movimento de compreensão da pesquisa instalado no campo da linguagem, trago a mobilização do tema trágico no trabalho da criança com a leitura literária, por meio de um evento da pesquisa de campo nomeado de “Vitorino na biblioteca”.<sup>4</sup>

A situação ocorreu em julho de 2013 na UMEI Travessia, campo desta pesquisa.<sup>5</sup> O menino Vitorino, de cinco anos, entrou na biblioteca da escola, onde ficam duas mesas com computadores, denominadas “mesa-alfabeto”, e me contou o que fazia naquele lugar. Ele estava sozinho na escola naquele dia, pois as crianças foram avisadas sobre a suspensão das aulas em decorrência de uma convocação da Secretaria de

---

<sup>4</sup> Na perspectiva bakhtiniana, compreendo esse episódio como um evento de pesquisa no sentido de acontecimento discursivo, que ocorre em determinado tempo e espaço. O nome Vitorino é fictício.

<sup>5</sup> Todos os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios, bem como o campo empírico, a Unidade Municipal de Educação Infantil Travessia (UMEI Travessia).

Educação. Todas as professoras seguiram juntas à reunião e a mãe de Vitorino, professora na UMEI Travessia, deixou-o na escola, com as diretoras. Acompanhei a chegada dele. Também fui surpreendida pelo vazio do dia. Então, Vitorino e eu nos vimos “a sós” naquele portão de entrada. Resolvi perguntar-lhe: “Me mostra a biblioteca?” Ele respondeu: “sim!”. Não tinha a menor ideia do que aconteceria com esse menino na biblioteca.

Para entrar, abri a porta, retirando o gancho superior. Acendi as luzes e me sentei no banco de plástico. Ele foi logo fazendo uma escolha: “Esse é o livro secreto.” Retirou da prateleira o “livro secreto”, uma espécie de caixa em madeira com pequenos fantoches de vara. Só depois me dei conta do material “Letrinha Feliz”, de Cristina Almeida, concebido pela BYI Projetos Culturais Ltda., com vários recursos em papel, mdf, para leitura. Assisti sua leitura sozinha, depois a diretora geral chegou, sentando-se próxima a nós. Ficamos em silêncio. Ele foi narrando: “Esse é o menino, esse o coelho, essa a mãe”. No cenário fixo feito de mdf do livro secreto, entravam e saíam as quatro personagens em varas. A história se referia a vida da mãe, seus estudos na faculdade, e o caminho deles até a escola. “Aí, ele ficou se sentindo...” Escutava-o atenta. Contemplava seu rosto expressivo, sua voz firme e me surpreendia acolhendo sua emoção. Era a primeira vez em que estávamos na biblioteca, sem crianças por perto. Depois, ele iniciou nova escolha, em outra prateleira. Enquanto folheava o livro sugeria enredos para os personagens, mas na terceira página, uma mulher idosa apareceu. Para ela, ele criou algo inusitado: “Duas velhas...”. Ao folhear outra página, disparou: “Essa era a tia velha, ela morreu”.

A leitura literária de Vitorino não era literal. O texto impresso não relatava nada a respeito da morte e nem sugeria uma associação direta a ela, mas ele viu a “tia velha morta” ali, no texto.<sup>6</sup> Suspeitei de sua imaginação. Ele teria alterado o “dito” do discurso literário? O recurso estético oferecido pela ilustração literária convocava-o a uma resposta em interlocução com o sentido trágico que o envolvia. Esclareço. A mãe, professora da escola, declarou a todos no início da semana a perda de sua querida tia, sua segunda mãe. Desolada e silenciada, com o semblante profundamente abatido,

---

<sup>6</sup> O livro escolhido por Vitorino é *Dona Dolores*. O texto apresenta a narrativa de um menino a respeito das características de Dona Dolores como uma pessoa de “olhar mágico”, curiosa e paciente. As ilustrações mostram o menino ao lado da velha senhora, em cenários de intimidade dentro e fora de sua casa; eles estão em parceria e diálogo durante brincadeiras, contação de histórias etc. Esse menino se assemelha a uma criança em fase pré-escolar. O nome dele não é citado.

chegou à escola e levou seu filho, o Vitorino, que frequenta uma turma de crianças de 4 e 5 anos.

O que está acontecendo nesse evento de pesquisa?

Ao olhar o contexto extra verbal do menino, considero seu ato de leitura literária atravessado por vários acontecimentos. Para compreendê-lo, na/pela perspectiva da teoria enunciativa/discursiva da linguagem bakhtiniana, destaco o “dito” e o “não dito” no discurso literário. O sentido atribuído pelo leitor infantil ao texto está imbricado à sua experiência de vida, uma vez que o sujeito no discurso bakhtiniano vincula-se ao tempo histórico e seu ato ético revela sua posição no mundo. Vitorino narra, pela/na linguagem, o que vive e sente? A carga valorativa de seu enunciado expressa um sentido a mais para a imagem da “velha tia” que aparece na estética literária? Enredada olho mais de perto o livro. Vitorino me chama a “entrar em seu texto”, compartilhando algo inusitado... Suspenso a respiração. Movimento-me. A reviravolta dialógica inverteu a história? Acompanho, menino e textos, na trilha da leitura de corpo sugerida. Inquieto-me: que morte é essa na cena do texto? Não encontro pistas evidentes, mas o menino trouxe-a ao ler. A morte está em cena pela resposta que ele produz para/na linguagem literária. De alguma forma a composição estética das ilustrações evocou o sentido atribuído e presumido, entre o dito e o não dito. A voz bakhtiniana que me ampara, garante que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Benjamin (1984) contribui para essas reflexões, contemplando o poder da literatura e ressaltando que por meio dela o homem partilha e atribui novos significados as experiências. “A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto. É atingida pelo acontecimento e pelas palavras trocadas de maneira indizível (p. 78).”

Mediando essa relação teórica pude recuperar a percepção do menino Vitorino, apresentada como uma brecha para evidenciar a potência e a criatividade do pensamento infantil em interlocução com o texto literário. A enunciação infantil como resposta a uma inquietação que pode ser pronunciada pela interpretação da imagem do livro literário. Leitura literária como espaço às produções simbólicas ricas e criadoras da criança (SOUZA, 2003, p. 18).

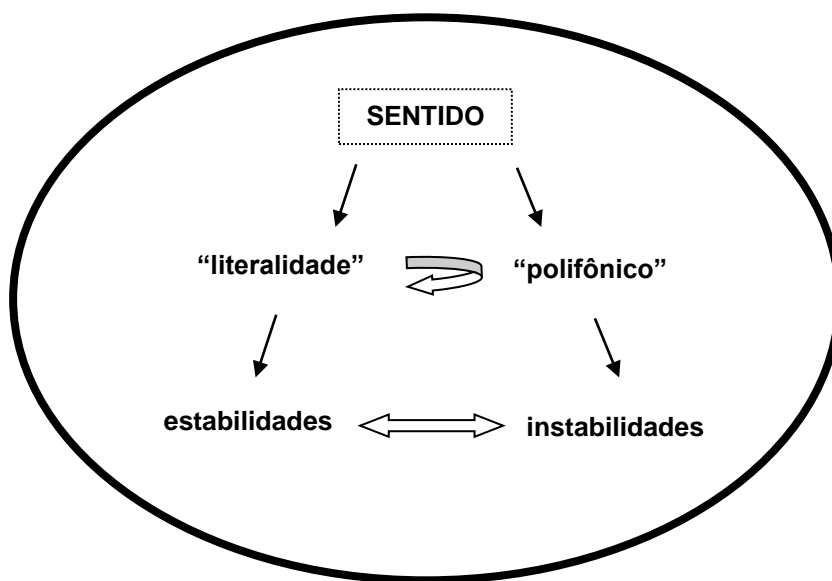
O evento de Vitorino se apresentou para mim como mais um elemento de justificativa desta tese. Assim, se propõe, a ampliação discursiva dos enunciados



infantis vinculados ao trágico, na escola. Como dito, o estudo abarca um núcleo de investigação de onde migram as questões levantadas, mas contextualiza-se na Pesquisa institucional.

No deslocamento, nos aproximamos e distanciamos das práticas de leitura literária que contribuem para a ampliação dos espaços discursivos na escola, assumindo a opacidade da linguagem e das interações decorrentes de seu fluxo. A esse processo, Bakhtin (2003) denomina exotopia, o olhar de fora que só o outro pode oferecer. Como dito na introdução, o núcleo da investigação na leitura como experiência e produção de sentidos, revelou um esquema na dissertação de mestrado que tem se mostrado produtivo para discutir a complexa relação das crianças com os livros e a busca de compreensão dos sentidos.

Assim, proponho o seguinte esquema:



Esquema 1 - Compreensão dos sentidos

Bakhtin (2003) fornece uma perspectiva aliada à de Vigotski (1993) para o esquema acima, nos levando a interrogar se há disputa de forças opostas e aparentemente contraditórias: uma força que regula, normatiza, estabiliza, generaliza, promove recorrência, a qual será chamada aqui de ‘força centrípeta’, que tende ao consenso; e outra que desestabiliza, relativiza, dinamiza, surpreende, aqui nomeada como ‘força centrífuga’, que tende ao dissenso, na compreensão e produção dos

enunciados e discursos em direção aos sentidos literários diante das leituras. Esta nomenclatura provém de Bakhtin (2003) e foi aplicada às forças da língua. Para o autor, as forças centrípetas atuam com vistas a normatizar, unificar e tornar homogênea a língua, ao passo que as forças centrífugas atuam no sentido de estratificar e tornar heterogênea a língua. Estas duas forças podem ser compreendidas também como dois discursos que atuam sobre as línguas, o que faz com que os enunciados reais sejam o terreno onde estas forças se duelam (ALVES FILHO, 2016).

Para o interesse desta tese, discuto como se estabelece o enfrentamento das leituras do sentido trágico, pois de acordo com a concepção de linguagem em Bakhtin (2003), uma mesma palavra assume diferentes significados ao longo de sua história e depende diretamente do contexto em que é enunciada e dos sentidos dados pelo sujeito. Bakhtin considera a palavra a ponte entre o eu e o outro, pois procede de alguém e se dirige para alguém. Portanto, o produto do ato da fala, a enunciação, é de natureza social, sendo determinada pela situação mais imediata ou pelo meio social mais amplo. É o que torna a compreensão de uma palavra possível é também aquilo que é presumido pelo ouvinte, porque toda palavra usada na fala real possui um acento de valor ou apreciativo, transmitido através da entoação expressiva (BAKHTIN, 1995). Por isso, junto com a palavra acontecem os gestos, as expressões faciais, a tonalidade e as entonações. A compreensão de qualquer enunciação é sempre ativa, orienta-se pelo contexto e já contém o germe de uma resposta. Bakhtin diz que para cada palavra que estamos em processo de compreender fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. A compreensão seria, então, uma forma de diálogo.

Aprofundando, cabe ainda problematizar: quais estabilidades e instabilidades entram em disputa para as crianças e como se configuram no processo dialógico da leitura do texto trágico? E ainda, o que se altera para as crianças, uma vez que instabilidades e estabilidades fazem parte da vida e de sua compreensão, indo além da literatura.

Apurando o esquema proposto para os processos de leitura realizados pelas crianças, penso como as crianças se envolvem e respondem à leitura literária de temas inclusive em interlocução com o trágico, considerando o trânsito das convocações internas e externas de sentimentos, da cultura de pares, entre outras referências e relações sociais e culturais experienciadas sobre o tema.

Essa possibilidade leva-me a atingir os objetivos propostos e a manter a problematização privilegiada: se o mundo contemporâneo trata ideologicamente o tempo para acelerar as vivências na sociedade de consumo, sem privilegiar o efeito de enraizamento que o conceito de experiência em Benjamin (1994) provê, será que precisamos “adocicar” ou invisibilizar as marcas das enunciações infantis vinculadas ao trágico diante de uma sociedade do espetáculo? (DEBORD, 1997). Postulo a escuta das falas infantis na escola e a ampliação de sentidos atribuídos ao drama, à dor, à perda, à falta, entre outros temas. Com isso, o argumento ético e político segue em defesa dos movimentos para reacentuar o lugar das temáticas vinculadas ao trágico nas práticas de leitura literária na Educação Infantil, a fim de potencializar a constituição humana e reiterar a função e o estilo da literatura infantil na perspectiva da criança que lê, se pronuncia e se apropria com todos os sentidos da literatura.

Além disso, como já dito, o trágico não está necessariamente na enunciação localizada do medo, da dor ou da fome, entre tantas outras coleções objetivas ou subjetivas de temas, mas a palavra, na teoria bakhtiniana, é um drama (BAKHTIN, 2003, p. 328). Com isso, não persigo sentidos fixos para o termo trágico, mas o ato responsável, “um ato do vivido real em mim” que completa a existência do outro (BAKHTIN, 2010, p. 98). Vigotski (1999, p.293), ao discutir a tragédia fortalece a discussão de que todo drama se baseia em uma luta, seja tragédia ou farsa. Nessa relação, o caráter dramático do herói do drama sintetiza constantemente emoções opostas – da norma e da transgressão – para ser percebido como um acontecimento.

Costurando os achados no breve diálogo com o evento de “Vitorino na biblioteca”, durante o período de entrada no campo, que será detalhado mais adiante, percebo que outros termos, indicados em textos e contextos diversos, à semelhança de “parto”, “pão”, “tesoura”, “rua”, “faca”, “remédio”, “filho”, “escola”, por exemplo, evocam sentidos e conteúdos trágicos, ou nem tão doces ou, quem sabe, um pouco amargos.

De qualquer forma, a atitude atenta do pesquisador sempre beberá dessas estabilidades e instabilidades enunciativas ao ouvir crianças, uma vez que as palavras refletem e refratam conteúdos e reivindicam sentidos. O que parece central é que esses atos evidenciem a escuta do pesquisador inclusive em direção ao imponderável, onde

este possa compor as reflexões construídas e aliançá-las ao conceito “reviravolta dialógica”, defendida por Bakhtin (2003), para não sair do horizonte da pesquisa.

A motivação para o desenvolvimento desta tese também busca contribuir com os estudos e práticas de leitura literária na escola para ampliar os espaços discursivos no contexto escolar, uma vez que essa abordagem oferece produção incipiente nas pesquisas do campo da educação, como vimos. Um elo com a pesquisa de mestrado fortalece o argumento a respeito da força metodológica dos processos de leitura literária para acessar muitos sentidos (MARCHESANO, 2010). A palavra processo é destacada aqui como um sinônimo de transformação da vivência fragmentada, empreendida pelo leitor-criança, em experiência literária. Não existe um processo, assim como não existe uma vivência, uma experiência ou apenas uma transformação. Mas, no plural, busco transformações na e pela leitura literária, em que crianças leiam de diferentes formas, em tempos diferentes, mediadas pela cultura letrada da escola e do professor. Com esse foco, escolho olhar as crianças de 5 e 6 anos lendo literatura, compreendendo os processos de produção de sentidos decorrentes desse ato, os modos que desenvolvem a apropriação da linguagem e as formas de conhecimento da literatura.

Com esse potencial, a literatura pode ser concebida como uma expressão universal da condição humana em todos os tempos. Por isso, argumento na direção das enunciações a favor do pressuposto de que um projeto educativo que se articule em torno de uma proposta ético-política de educar com a literatura, significa convidar a escola para reescrever-se como um espaço onde a leitura possa ser compartilhada e reescrita com as crianças. Desse lugar, as crianças e adultos têm direito ao conhecimento como ato criador (GOULART, 2011, p. 18). Da mesma forma, do meu lugar nesta tese, como professora na perspectiva bakhtiniana, concebo a arena discursiva para defesa da literatura na escola, onde o critério de relevância da pesquisa contemple questões ligadas ao acesso democrático à educação, como um percurso em desafio sempre a muitas vozes (KRAMER, 2009).

Outro argumento para justificar a problematização da pesquisa sobre a compreensão das possibilidades do trabalho literário na escola de crianças pequenas, em interlocução com as temáticas vinculadas ao trágico, traduz algumas inquietações de minha trajetória de trabalho e olhar de pesquisadora na educação. Desde a pesquisa de mestrado tenho acompanhado e analisado os processos empreendidos pelas crianças em

busca de sentidos ao enfrentar o discurso literário. Observo que elas muitas vezes recorrem a um adulto que tem uma posição de autoridade para ler. Alguém, que a precedeu cronologicamente, aprendeu a linguagem dos sentidos das palavras e poderá lhe transmitir uma experiência pensada, como patrimônio cultural, revalidando a convivência entre gerações.

A linguagem, como recurso de convívio e aproximação geracional, ao gosto benjaminiano, pode encontrar ainda pessoas que saibam contar histórias “como elas devem ser contadas”. Essas pessoas são as crianças, como Vitorino tantas outras. Crianças indagadoras, que buscam o não (re) conhecido.

Na tentativa dialógica de fornecer contrapalavras à reflexão benjaminiana, proponho essas reflexões. Para o autor, “os soldados voltaram da guerra silenciosos do campo de batalha, mais pobres em experiências comunicáveis e não mais ricos.” (BENJAMIN, 1994, p. 115). A experiência desvinculada da transmissão tornou-se sem valor, se constituindo numa mera vivência. A experiência para Benjamin (1994, p. 114) é comunicada “de forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas”. Está vinculada à narrativa, ao que se transmite ao outro e que tem continuidade pela escuta. A questão da experiência, em Benjamin (1994, p. 114), no ensaio “Experiência e pobreza”, se relaciona ao que se transmite de uma geração para outra, o que deixa rastros pela possibilidade de ser narrado e de ser escutado.

A favor da singularidade da experiência, o autor também reflete sobre a possibilidade de resistência. E, nessa direção, a contrapelo do silenciamento da experiência, é que a relevância desta tese se inscreve. Aproximando-me da literatura, concebo a atividade de ler se entranhando na vida como uma experiência, como um trabalho, como algo que nos toca e deixa marcas.

Por isso, as provocações que me mobilizam a propor a leitura de temas em interlocução com o sentido trágico estão formando novas coleções de eventos com as crianças. Ao longo de mais de quinze anos de prática docente coletiva, em sala de aula, em bibliotecas escolares e sala de leitura, experienciei novos eventos que têm me fornecido novos excedentes de visão para a pesquisa.<sup>7</sup> De forma intensa, o trabalho com

---

<sup>7</sup> Sinteticamente, informo minha experiência no campo de educação. Comecei a lecionar no ensino fundamental a partir da aprovação, em 1985, no concurso público estadual para o cargo de professora de 1ª à 4ª séries. A primeira escola localizava-se em zona rural, com classe multisseriada, em Rio Bonito/RJ.

a linguagem nesses diferentes espaços educativos tem representado a tentativa de responder responsabilmente às vozes das enunciações que fluem das apropriações da linguagem literária pela criança. Assim, a proposição do tema desta tese de pesquisa não está centralizada em minhas necessidades subjetivas, mas me tocam na medida em que apontam uma problemática do trabalho com a literatura na escola e a forma de abordá-la nas interações sociais com os leitores infantis.

Meu horizonte contempla as dimensões ética, estética e de conhecimento defendidas pela arquitetura bakhtiniana, que “se dão sempre no lugar do acontecimento, singular e irrepetível, o que equivale a dizer no âmbito do concreto e do histórico” (AMORIM, 2003, p.19). Nessa compreensão, ao considerar o que a criança está enunciando a respeito das temáticas vinculadas ao trágico, na escola, meu pensamento não pode ser indiferente, pois precisa responder ao contexto em que me encontro. O contexto será sempre uma arena onde diversos valores se defrontam imbricados nas diferentes posições sociais que ocupamos. Contudo, na perspectiva da inspiração ética, estética e epistemológica ressaltada, “o pensamento tornado ato é um pensamento valorado, um pensamento com entonação e que adquire, segundo a expressão de Bakhtin, ‘a luz do valor’ ” (AMORIM, 2003, p.19). Esse valor agrega relevância à pesquisa da leitura literária de temas em interlocução com trágico na Educação Infantil em sua dimensão dialética e dialógica.

Finalizando este capítulo de justificativa, traço o objetivo geral e os objetivos específicos.

O objetivo geral desta tese é compreender as respostas das crianças diante da leitura literária de sentido trágico e os objetivos específicos se propõem a: (i) analisar as práticas de leitura literária do GREI5, com crianças de 5 e 6 anos de idade; (ii) discutir os movimentos de aproximação das crianças e professoras com os livros de literatura infantil e as formas de abordá-los; (iii) conhecer o acervo literário da escola e localizar

---

Nos anos 90 trabalhei em turmas de alfabetização de jovens e adultos (EJA), ensino fundamental e direção pedagógica do Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs), em Niterói/RJ. Após dois anos aproximadamente, solicitei o desligamento do 2º Programa de Projetos Especiais e da função de diretora, optando pelo retorno ao Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC/Niterói), onde havia concluído o Curso Normal. Interessava-me a vaga disponível na Biblioteca infanto-juvenil Alcimar Terra (BIJU). Simultaneamente, desenvolvi prestação de serviços pedagógicos, como arte-educadora e pedagoga em creche. Em 2004, a exoneração a pedido do cargo público foi concedida. De 2005 até a presente data mantenho a articulação entre as atividades profissionais de consultoria/assessoria e o estudo acadêmico, com ênfase nos temas: ensino, literatura infantil e juvenil, pesquisa com crianças e as linguagens na escola.

os livros relacionados ao sentido trágico proposto nesta tese; (iv) identificar e analisar estabilidades e instabilidades de sentido, que entram em disputa nas respostas de textos com temáticas de sentido trágico; (v) analisar, a partir das práticas encontradas, as temáticas, abordagens e possibilidades de articulação do sentido trágico na Educação Infantil.

Embora não tenha a pretensão de esgotar as questões e as possibilidades de articulação da leitura literária em interlocução com o sentido trágico na experiência constituinte da criança, nesta etapa exponho minha elaboração, visando amadurecê-la com a apreciação de outras vozes e aprofundar a dimensão dialógica da pesquisa. Para isso, no capítulo 1 a seguir, vou ao encontro do trágico, com Cão e Galha, Vitorino e os interlocutores encontrados, para descobrir a construção desse sentido.

## CAPÍTULO 1 – AO ENCONTRO DO TRÁGICO: A CONSTRUÇÃO DE UM SENTIDO

Naquela noite, enquanto Cão dormia, Raposa sussurrou para Gralha:  
 - Eu corro mais depressa do que Cão.  
 Mais depressa do que o vento. Deixe Cão e venha comigo.  
 Gralha respondeu:  
 - Nunca deixarei Cão.  
 Sou o olho que lhe falta, e ele é as minhas asas.  
 (WILD, Margaret. 2005, p.14)

Enquanto me aproximo e distancio das enunciações das crianças, recolhidas nos cadernos e áudios, para ouvir, reler e escrever este capítulo, viro a página do drama já anunciado no livro “Raposa”. O trecho em destaque traz mais um diálogo dos personagens. Cão e Gralha não estão mais a sós. A composição de cores das ilustrações de riscos negros envolvem as páginas - tudo parece estar em risco e soa instável. O olhar penetrante da Raposa atingindo os olhos de Gralha já dizem muito. Uma metáfora do trágico naquela noite. Nas manhãs de julho, Vitorino sussurra coisas para mim na escola. Ele não se parece com a Raposa à espreita, mas vai me conduzir a um caminho inusitado e me capturará de certa forma...

Esta é a leitura literária que persigo na escola de crianças e defendo: leitura como ato responsivo, contra a passividade acrítica e o silenciamento de sentidos. Pela mão da experiência do menino Vitorino entro nessa trilha discursiva para sustentar o tema desta tese, uma vez que essa abordagem oferece produção incipiente nas pesquisas do campo da educação, como demonstrado na revisão bibliográfica.

### 1.1 POR QUE O TRÁGICO?

O relato de Vitorino anuncia e complexifica a trilha da investigação a respeito da leitura literária do sentido trágico porque é ele quem atribui ao texto literário um valor (BAKHTIN, 2003, p. 269) e abre um processo de renovação de sentido à luz do valor atribuído. De forma paralela, Petit (2009) ao tratar em seu livro “A arte de ler ou como resistir à adversidade”, analisa experiências literárias latino-americanas, com crianças e adultos, de temas visando a reconstrução de si mesmo e que raramente eram trazidos à



tona. A resistência da cultura de que trata é o direito ao pensamento na perspectiva da “construção de sentido” para tornar o invisível da realidade em uma oportunidade de distanciamento da mesma, de encontro com as diferenças para questionamentos e exercer o direito ao pensamento. Uma vez que os contextos de guerra ou de repetidas violências em que atua desafia a contribuição da leitura na reconstrução humana, os mediadores envolvidos nos processos tornam a leitura uma narrativa para estabelecimentos de vínculos. A contribuição única da arte e da literatura para a atividade psíquica se apresenta como uma hipótese paradoxal, pois chama o simbólico à existência diante de contextos críticos. Como ela mesma elucidada:

Tudo começa com situações gratificantes de intersubjetividades, encontros personalizados, uma recepção, uma hospitalidade. A partir daí, as leituras abrem um novo horizonte e tempos de devaneio que permitem a construção de um mundo interior, um espaço psíquico, além de sustentar um processo de autonomização, a construção de uma posição do sujeito. Mas o que a leitura também torna possível é uma narrativa: ler permite iniciar uma atividade de narração e que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história, entre os que participam de um grupo e, às vezes, entre universos culturais. Ainda mais quando essa leitura não provoca um decalque da experiência, mas uma metáfora (PETIT, 2009, p. 32).

O olhar de Petit (2009) compartilha as características de consistência e densidade da experiência literária em Candido (2011, p. 176), porque a literatura é concebida enquanto manifestação universal de todos os homens em todos os tempos como entrada no universo ficcional. E mobiliza no homem o exercício da reflexão, a disposição para com o outro, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso estético, a percepção da complexidade do mundo e dos seres humanos, o cultivo do humor. E, quando o autor afirma que todo indivíduo, em qualquer sociedade, cultura ou época, relacionou-se e/ou relaciona-se com algum tipo de fabulação, justifica a literatura como elemento de organização individual e social e como um bem incompressível.

E o que é um bem incompressível? Ao tratar da literatura e direitos humanos, Candido (2011), em seu ensaio “Direito à literatura”, se preocupa em trazer à tona a diferenciação da distribuição de bens desde a Grécia antiga, alegando a impossibilidade da técnica em superar a exploração do trabalho humano, mas em nossos dias, seria um papel primordial e indispensável para a sobrevivência e humanização dos homens, mas

não tocamos nessas questões e, ao contrário, vemos uma situação de barbárie pelo máximo de civilização. Prossegue seu argumento a partir do pressuposto para pensar em direitos humanos: “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (ibidem, p. 172). E o que é indispensável a todos? Moradia, comida, saúde sem dúvida fazem parte de um consenso de não privilégios. Mas ele se pergunta se ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven passaria pela cabeça das pessoas como um bem? A questão levantada por Candido (2011) eleva a literatura ao patamar de um bem fundamental, como alimentação e a democratização da arte e cultura no mundo capitalista. E aprofunda o valor simbólico, pois possibilita momentos ficcionais que contribuem para o processo de conhecimento e organização pessoal, de construção social e ampliação de mundo: “uma necessidade universal”; como um bem incompressível. Diante disso, observo que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis - um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p. 193).

A indispensável presença da literatura e das artes para Candido (2011) na sociedade capitalista evoca as discussões de Leite/Chiappini (1983) da década de 1980, quando se preocupava com os impasses da literatura e ensino. Em seu livro, “Invasão da catedral”, trata do debate de um ensino de educação democrática, a partir da dessacralização de um saber instituído de literatura, numa sociedade que idolatra a ideologia cientificista e tecnicista. “Máscara de uma concepção de ensino-aprendizagem onde ensinar é dirigir e aprender é submeter-se” (ibidem, p. 10). Critica e, ao mesmo tempo, aponta questões para não se ensinar qualquer literatura, sem a viabilização de um conteúdo revolucionário na escola, palco de conformações ideológicas por excelência. Hoje, século XXI, mantemos acesa a chama de algumas concepções de leitura com as crianças, sem perder de vista o foco de debate trazido por Leite (1983), como o fator ideológico e reificador de determinadas leituras para a infância. Ao se colocar a literatura nas mãos de crianças muitas vezes incluídas na rede pública de ensino, com livros de qualidade reconhecida nas bibliotecas e salas de leitura, o desafio de deixá-las ler no tempo para a experiência constituinte ainda é um grande desafio. A produção acadêmica do grupo de pesquisa institucional, orientado pela Prof<sup>a</sup> Patricia Corsino, tem mostrado a raridade da experiência constituinte do leitor infantil nas

escolas pesquisadas. Ainda há uma expectativa de avanço na realização da leitura literária como experiência, como elaboração discursiva fora dos parâmetros direcionados e controlados pela cultura escolar.

Então, focalizo para contribuir com a leitura literária como experiência, detenho-me na leitura de obras literárias para a criança, que se cruza com outras vozes, na perspectiva da alteridade, como lugar de circulação e produção de conhecimento de si e de outros, no qual o pensamento infantil possa ir além e mais fundo, “em oposição ao caráter pedagógico e doutrinador de outros textos” (CORSINO, 2012b, p. 1). E isso implica em criar possibilidades para o ler, não um decalque de leitura, uma cópia em carbono. Alimentar essa dimensão não é possível, sem confrontar as várias vocações da literatura.

Calvino (1990), ao esboçar “Seis propostas para o próximo milênio”, definiu em vida apenas cinco: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade e multiplicidade. A tese da consistência não chegou até nós e é um desafio. As ideias para expor na Universidade de Harvard o tema dos “valores literários que mereciam ser preservados no curso do próximo milênio”, viraram uma inscrição conhecida para reflexão a respeito da profundidade e extensão da literatura na história da humanidade. Retomando a literatura italiana e ocidental, ele tece suas teses para responder ao peso da vida em seu jogo de opostos e contrastes; nos deixa a certeza de que no universo da literatura sempre se abrem outros caminhos a explorar. Como porta entreaberta que pode mudar nossa imagem do mundo, é o campo da literatura o terreno para explorarmos a vida (*ibidem*, p. 20).

Corsino (2015), em artigo intitulado “Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens”, explora Calvino (1990) para refletir sobre a literatura infantil: artes em convergência. Ao revelar a sensibilidade do pensamento do autor, destaca o que ele pretendia: discutir o futuro da literatura no milênio que ora vivemos. Sob a máxima de que “há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar” Calvino inquieta-nos. Mas quais seriam as qualidades, as especificidades da literatura e suas vocações? – Se interroga Corsino (2015). E ela mesma sintetiza:

Calvino apresenta seis propostas que estendemos à literatura sem adjetivos: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência.

Na leveza, entre outras imagens, mitos e lendas, Calvino (idem, p.34) apresenta “o salto ágil e imprevisto do poeta-filósofo que sobreleva o peso do mundo, demonstrando que sua gravidade detém o segredo da leveza”. A literatura daria a possibilidade do voo, não como devaneio e fuga, mas como libertação. Seria a possibilidade de fabulação, que Candido (2011, p.176) considera uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”, seria na vigília o que o sonho é no sono, indispensável à pessoa humana. A leveza do voo em literatura infantil, entretanto, é muitas vezes entendida como falta de consistência e densidade. Visão simplificada e/ou adocicada dos dramas humanos, como se a criança não participasse deles ou não os sofresse na própria pele. A leveza é o contraponto do peso. A literatura, ao trazer ao leitor questões da vida, pode permitir o encontro do eu com o outro, numa alteridade constitutiva. Nesta vida a literatura daria ao sujeito ampliações de suas compreensões do mundo, de si mesmo e do outro.

Das seis características, destaco a leveza para abordar o sentido trágico com crianças em idade pré-escolar a partir da entrada das crianças no texto “O que tem dentro da sua fralda?”. A leitura das palavras cocô, fralda e penico no livro com alguns animais, permitiu às crianças tratarem das demandas de suas vidas e famílias, atribuindo à narratividade consistência, diante de situações nas quais nem sempre é engraçado tratar o assunto. Os vínculos entre as crianças, os sentimentos e a subjetividade, como destacado abaixo, estão nas falas das crianças:

**Mirtes:** Minha avó fez cocô na calça...

**Pesquisadora:** Tem adultos que usam fraldas.

**Mirtes:** Minha avó, não (com entonação de defesa).

**Karlos:** Eu fui saí pra comer pizza. Aí estava tomando muito refri. Aí eu fui correndo...meu xixi queria sair. Aí eu corri para o banheiro e...ah...

**Pesquisadora:** Olhem a cara de alívio dele. Quando está com dor de barriga dá tempo?

Renê: Tem de ir correndo...

(...)

**Pesquisadora:** Mas se a gente está perto de um adulto que fala: "seu porco!" Aí a criança se sente...

Renê: Culpada.

(Caderno de campo, segunda-feira, 21/10/13)

Nessa abordagem de literatura com possibilidade de diálogo e alteridade com as questões que interessam as crianças, elas experienciam a tensão da reflexão, com tempo

para ir e vir folheando as páginas do livro-brinquedo e respondem com muita espontaneidade ao discurso literário.

O que esse evento coloca em questão é como aproximar as crianças da leitura literária para “sentir e provocar o seu dizer”. O meu interesse é ouvi-las responderem ao sentido trágico como constituinte de sua subjetividade. Nesse evento de leitura literária cabe ao professor atuar como um agente de convocação ao não dito, pois entendo com Queirós (2009, p.19) que “ter em mãos o livro literário é defrontar-se com o desequilíbrio” e, nesta perspectiva, indago: como as crianças leem literatura infantil e elaboram interações com o sentido trágico, que podem abordar temas e relações entre “o doce, o nem tanto e o amargo”, como aspectos da condição humana?

Retornando à leitura de Vitorino, o auditório social não contemplava a presença de crianças, mas apenas dois adultos, eu e a diretora geral. O ato de leitura de Vitorino mostrou que ele já tinha uma forma de identificar um tipo de livro. “Livro secreto” supõe uma categoria para a escolha? Ele narrou e brincou com os pequenos personagens-fantoches de vara, a exemplo do caminho analisado por Petit (2009). Parecia livre em sua brincadeira de imaginar. Suas enunciações, às vezes provocam nosso riso, *mas nem tanto*, pois, logo a escolha de outros textos deflagraria o tom “amargo” da palavra morte, ligado à “tia velha”, transformando o fluxo dialógico. A sensação de uma carnavalização entre o teatro com os fantoches, o riso e a morte da tia estava compondo e ocupando a vivência e o evento de pesquisa (GOULART, 2011). Os contornos de duplicidade e simultaneidade, características do fenômeno trágico também podiam ser notados.

Na contramão do fluxo enunciativo, as palavras da criança e seus sentimentos “mais amargos”, também preenchiam a cena enunciativa, em interface com os outros conteúdos convocados pela enunciação do menino. Às vezes, de forma pontual, expressando aparente angústia e conflitos internos das crianças, ora com intenção valorativa de desabafo e anseio por cumplicidade/sensibilidade, necessidade de expressão, ora sem constrangimentos ou interdições de nenhuma das partes, como prática da liberdade.

Dessa forma, a compreensão responsiva parecia atingir uma complexidade polifônica de conteúdo, incluindo o sentido trágico, repleta de atos de fala com sentidos

e formas em ação enunciativa dirigida aos pares e interlocutores, na cena/arena dialógica.

A enunciação de Vitorino representou “uma senha para as tramas e dramas” da palavra morte, perscrutando, como presumi no dia, sentidos ainda em reserva no tempo/desejo infantil. De igual modo, em outro contexto de pesquisa, Kramer (2009) relata que as crianças desenhavam enquanto ouviam a música da caveira. A oralidade punha a morte em cena. Transcrevo o enunciado aqui para aproximá-lo da impressão do menino Vitorino. Assim, talvez uma síntese da compreensão infantil nasça entre eles, porque talvez aponte a inusitada temática vinculada ao trágico na arena polifônica das enunciações, na escola. Vitorino expressa seu sentimento para lembrar “a morte da tia?” Já a menina afirma: “Tem gente que morre criança!!!” (KRAMER, 2009, p. 42).

Destaco a apresentação do episódio acima com a enunciação infantil ligada ao tema da morte como um elo de sentido cheio de valor para as ressonâncias dialógicas presentes na vida das crianças. Com isso, endosso a relevância do tratamento de temas para atender à necessidade desses sujeitos expressarem conteúdos subjetivos, a partir do que veem, ouvem, leem e experienciam no mundo, mediados pela literatura, incluindo o sentido trágico.

## 1.2 O TRÁGICO

Para Aristóteles (1999), a tragédia teve origem nos “solistas” do *ditirambo*, espécie de coro em honra a Baco, e surgiu a partir de um processo de transformações de peças satíricas, cujo decurso mudou de temas menores para assuntos mais elevados, deixando de lado, assim, o tom cômico da linguagem. Em suas origens, a tragédia é uma imitação de uma ação realizada pela atuação dos personagens. O mais importante é a maneira como se dispõe, na cena dramática, a imitação, não de pessoas, mas de ações destas, da vida, da felicidade, da desventura, pois o homem possui diferentes qualidades, de acordo com o caráter que possui, mas é feliz ou não de acordo com as ações que pratica.

Brandão (1992) assinala que o *Drama Satírico* é anterior à tragédia. A palavra *Satírica*, na época grega, tem a ver com “farto, sortido”. *Satura lanx* é um prato sortido com as primícias de frutas e legumes que se ofereciam à deusa Ceres, por ocasião da

colheita. Em seus primórdios, o *Drama Satírico* consistia em danças mímicas e rituais em honra a Dioniso.<sup>8</sup> Com o passar dos anos, entretanto, agregaram-se ao Drama Satírico celebrações de caráter fúnebre e a alegria das representações primitivas foram substituídas e outros cultos ocuparam o posto exclusivo de Baco (deus do êxtase e do entusiasmo). Nessa transição, por volta de 490 a. C., a reforma de Prátinas reintroduziu os coros a Dioniso, fixou por escrito os vários cânticos e partes do drama satírico e sua influência tornou-se obrigatória nas representações dramáticas, a *tetralogia*, isto é, três tragédias de um drama satírico. O desenvolvimento do trágico como obra-de-arte, configurado pelo mito dos heróis, visava também a um propósito educativo de moderação, comedimento de impulsos, vontades e desejos. Portanto, como ética.

Por conta desta origem, o sentido do trágico defendido nesta tese diferencia-se das questões e impressões midiáticas que trazem a violência e a morte de forma banal e se articula no enfrentamento do trágico na/pela linguagem, na escola, de forma reflexiva e filosófica. O sofrimento como conteúdo da arte se expõe como dialogismo na relação texto-leitor e tem a escola como espaço de experiência e formação e, de certa forma, engendra na criança um sentido de permanência para além do tempo presente, que é muitas vezes fragmentado e abreviado (BENJAMIN, 1994). Essa experiência permite levar a leitura para além do seu tempo presente, como um processo de ‘reflexão sentida’ (KRAMER, 2000c, p. 28), numa relação que propicia a articulação do trágico e a leitura literária “como um produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 1995, p. 66). Possibilita ainda acontecimentos pedagógicos, que podem ensinar sobre o trágico, sobre a vida.

Para tratar dessa questão, também utilizo o enfoque de Paulino (2008, p. 806), que aborda o trágico como constituinte da condição humana e das subjetividades. O contexto de estudo em que a pesquisadora situa o tratamento do trágico define o foco de interesse da pesquisa nas demandas do trabalho com a leitura literária e seus conteúdos ligados às temáticas e abordagens da dor, da perda, do crescimento, das necessidades inerentes à condição humana, como defende a autora. Nosso interesse concentra esforços na pesquisa acadêmica relacionando dialogismo e tragicidade, de forma reflexiva e filosófica, a partir da leitura literária empreendida para e com crianças de 5 e 6 anos e a respectiva resposta do leitor infantil. A proposta é pensar a autenticidade

---

<sup>8</sup> Adotou-se o termo Dioniso, conforme utilizado em Brandão (1992).

histórica da literatura na escola (BAKHTIN, 2003, p. 402), sem negar as tensões e as ambiguidades das visões do mundo atual. Nesse fluxo, destaco o artigo de Paulino (2008) que compartilha a relevância da construção do sentido trágico a partir do campo da educação, uma vez que a autora aborda especificamente os sentidos e funções do trágico na escola básica brasileira. A centralidade da argumentação da pesquisadora instigou-me de várias formas. Primeiramente, como trilha para o levantamento de autores e a problematização discursiva do tema no campo da educação. Em um segundo momento, por indicar que há convocações para contribuir com a problematização acadêmica em relação ao trágico.

Na leitura literária em questão, as crianças são convocadas às transformações de sentidos, à expressão do riso, da dor, do medo, entre outras. Bakhtin (1993), ao se debruçar sobre a cultura cômica popular na Idade Média e no Renascimento, na análise de obra do escritor François Rabelais, trata do conceito de carnavalização, ao afirmar a natureza do carnaval como a segunda vida do povo. À linguagem das formas e símbolos carnavalescos unem-se de certa forma os festejos pagãos da Antiguidade que expressam uma concepção de mundo. Na carnavalização, lágrimas e risos apresentam uma ambivalência dialética, são simultaneamente trágicos e cômicos.

No trânsito entre o visto, o lido e o sentido, a arena da leitura literária permite à criança estar em proximidade com os efeitos estéticos diante das tensões com o espantoso, o inesperado; interfaces entre o doce, o nem tanto e o amargo, como aspectos para distinguir sentidos complexos e profundos de nossa condição humana. A voz da criança nesse trânsito pode nomear o sentido trágico. Ela sabe quando a história narra ou finge que narra. Quando o lobo amedronta ou finge aterrorizar. Assim declarou Sofia, sagaz leitora de seis anos, ao ouvir trechos da história “Lobo Maurinho” (FERREIRA, 2011), contada por Catarina, no dia de devolução dos livros do Projeto Sacola da Leitura: “Esse lobo não é de verdade...” No enredo, o tradicional lobo, vilão cruel, é metamorfoseado pela linguagem de bondade, perdendo totalmente a sua identidade ficcional tradicional (Caderno de campo, 14/10/13). Para esse acontecimento dialógico, concordamos com a defesa da literatura como direito, segundo a perspectiva de Cândido (2011), mas também como experiência constitutiva pela/na linguagem (BAKHTIN, 1995, 2003).



Depreendo a proximidade da criança com o texto literário no fragmento destacado, como a concretização do que disse sobre o direito inalienável do sujeito no processo de significação e compreensão do mundo. Por meio dessa dimensão a/n literatura reafirmo a perspectiva do trágico que defendo, ao mostrar as crianças respondendo ao outro ficcional, de forma ativamente responsiva, como afirmação de Bakhtin (2003, p. 271). A evidência do diálogo, então, confirma o dialogismo da criança com a literatura e da escola com o sentido trágico. Nessa relação, a criança responde de forma muito singular às convocações do texto literário, no caso o livro “O que tem dentro da sua fralda?” (Apêndice B), evidenciando sua potência de sujeito para enfrentar desafios advindos da leitura literária. Abaixo, trago mais uma parte do evento denominado “Cocô”, que mostrará o sentido trágico oculto nos desdobramentos do diálogo provocado pela leitura que interessa as crianças do GREI 5, com o tema nada convencional, mas de grandes mobilizações para quem saiu há pouco tempo das fraldas.

**Pesquisadora** (lendo): *Coelho deixa eu ver o que tem dentro da sua fralda? Claro, vá em frente ratinho.*

**Pesquisadora:** Quais os nomes do cocô?

**Mirtes:** Cocô.

**Pesquisadora** (lendo): *Cabrita deixa eu ver o que tem dentro da sua fralda? Exatamente como eu pensava, cocôzinhos de cabra. (As crianças mexem e abaixam as fraldas do livro).*

(...)

**Renê:** Minha mãe já pisou no cocô na rua.

**Karlos:** Eu tenho uma galinha aí eu piso no cocô dela.

**Mirtes:** Esse parece cocô velho.

**Pesquisadora:** Alguém pisou no cocô, na rua.

**Renê:** Eu vim de carro.

**Pesquisadora:** Eu fico com uma raiva quando eu piso no cocô...

**Crianças:** Risos.

**Pesquisadora:** Alguém faz xixi na rua?

**Pesquisadora** (lendo): *Por último foi a vez de porquinho.*

**Crianças:** Eca! (...)

**Mirtes:** Todo mundo usava fralda (falando para o livro).

**Pesquisadora:** E como muda a fralda?

**Pesquisadora:** E quando a gente não é mais bebê faz cocô na calça?

**Crianças ao mesmo tempo:** Eu não, eu não.

**Pesquisadora:** E quando escapole? Se a gente acorda todo molhado, como é que fica...

**Mirtes:** Todo molhado.

**Outra:** Fedendo.

(...)

**Pesquisadora:** O que falam?

**Mirtes:** Você está fedendo.

**Julia:** Meu colega faz.

**Karlos:** Meu primo faz.

**Pesquisadora:** E aí?

**Karlos:** A mãe diz que não é para fazer.

**Pesquisadora:** Mas se a gente está perto de um adulto que fala: "seu porco!"  
Aí a criança se sente...

**Renê:** Culpada.

(Caderno de campo, segunda-feira, 21/10/13)

A alteridade na relação texto-leitor propõe a Renê a dimensão da transfiguração épica e mitológica dos eventos da existência e sugere características antagônicas para entender o fenômeno do trágico no mundo contemporâneo. O destaque ao sentimento de culpa, pela voz do menino, me deixa em silêncio. Ao comentar o evento com a orientadora Patricia Corsino, ouvi: “Ele falou culpa?”. A resposta de Renê reverberou a mais de 30Km de distância, como uma flecha de assombro para os ouvidos da experiente pesquisadora. Os nossos deslocamentos a partir das conversas, dos estudos no grupo de pesquisa e orientações ganhou outro lugar a partir da resposta de Renê. A criança completou a lacuna deixada pelo adulto. Ela não afirma aqui ele completa a fala do adulto pesquisador. Eu segurei aquela contrapalavra “culpada” com certo sentimento de recompensa. Contudo, a pergunta de Patricia me levou a reelaborar a resposta de Renê para começar a crítica das práticas de leitura de narratividade e compartilhamento, contra o silenciamento e o trancamento das bocas, como descrevi na introdução, por meio do ritual das chaves no seio da professora Catarina. E as crianças tinham tanto a falar sobre si e sobre o outro com esse personagem Ratinho e as fraldas...

O tema do cocô e xixi é caro nas creches e pré-escolas porque trata dos desafios do crescimento de uma criança de 0-5 anos. Ele envolve o cuidado e os serviços de atenção ao que a criança faz nessa etapa e a seu tempo de organização interna e externa. A sua corporeidade está intimamente ligada às demandas digestivas e ao controle dos esfíncteres. Um dado de minha atuação de trabalho com a escrita dos relatórios pedagógicos nessa etapa de educação, destaca o controle dos esfíncteres como um aspecto de grande debate para avaliação de “prontidão” da criança e seu desenvolvimento. De forma semelhante, os temas do desmame e da retirada das fraldas ganham contornos de dramaticidade na vida de muitas crianças e suas famílias. Eles desafiam a relação da própria criança de 4, 5 e 6 anos com as demandas internas do que elas sentem e não é levado em conta. Uma prática cultural que nem sempre é vista com

a necessária responsabilidade ao lidar com o corpo de uma criança, que necessita de compreensão e cuidado ético. Ao contrário, é visto como algo adjetivado como feio, nojento, sujo, que precisa ser banido rápido do histórico infantil.

As expressões emblemáticas guardadas da minha experiência profissional para essa fase de vida, nas escolas onde atuei, me instigam a refletir se o termo “culpada” escolhido por Renê para responder ao diálogo, ou diz algo sobre a compreensão da criança a respeito do funcionamento de seu corpo. Nesse evento, nenhuma criança fala sobre o cocô sem a entonação de censura. A voz de autoridade dos adultos e o olhar de fora, exotópico, constituem a criança. Segundo Bakhtin (2003), o “excedente de visão” que só o outro pode dar e que vai completando o que é sempre inacabado no sujeito, ganha nesse evento a possibilidade de um outro acabamento. A leitura literária chama a atenção das crianças para apreender com o Ratinho, o “outro literário”, que instiga, desequilibra e registra outras possibilidades de composição para o tema do cocô.

Santos e Corsino (2009d, p. 149), no texto “Eu estou de olho em você” – Olhares, gestos e falas na relações de adultos e crianças”, apresentam observações feitas em escolas de educação infantil para analisar a relação de autoridade e as nuances dos gestos e da fala de adultos e crianças. Ao destacar o olhar de inibição e exibição das crianças, relatam um episódio sobre o mau cheiro de fezes na sala. Enquanto vão escovar os dentes, a professora fala do mau cheiro e inicia com as crianças um movimento de checagem dos pés ao bumbum de cada uma. A fala de censura e autoridade da professora se completam: “A gente já falou sobre isso! Quando a gente vai ao banheiro (...) limpa o bumbum direito, senão fica com fedor, a calcinha fica suja!” – e deixa as crianças caladas. Depois, cada criança será obrigada ao processo de seleção criado por ela para se descobrir “quem fez a coisa ou quem está com o cheiro”. Umam vão, outram se recusam. Uma segunda professora participa do episódio e amplia os comentários. Agora as duas trocaram informações até que identificaram a criança pelo sobrenome de “Fenômeno”, em referência ao jogador Ronaldinho, com o mesmo nome da criança. O “Fenômeno”, identificado como criança suja, recebe a sentença: ser devolvida para casa. A professora diz que teve que ligar para a mãe.

Este relato é provocativo para a infância e não é novo, mas evoca uma história que é ao mesmo tempo particular e coletiva de muitas crianças. A imagem de saída da criança suja para casa imprime uma reflexão necessária contra a reiteração de uma

deformação de nosso olhar para o que é a infância e os modos culturais de reproduzi-la. Benjamin (1993, p. 82), ao relatar os sentimentos infantis na véspera de uma viagem, me leva a assumir o que são as expectativas de uma criança ao entrar na escola, lugar apresentado com certo prazer e promessas de realizações. No cotidiano, em um dia qualquer, o que sente uma criança ao entrar limpa em uma sala e sair dela suja? O que essa escola, enquanto espaço de convite para a criança aprender, saber e estar com outros, altera em sua vida? Escola, um lugar de onde se sai de forma triste, silenciosa e suja. O que esse episódio do “cheiro” de uma criança, em situação humana de evacuar e não estar adequada ao *scprit* de higiene estabelecido para a infância na escola, me revela sobre a cultura determinada para a infância na realidade contemporânea? E os seus sentimentos?

Benjamin (1993) considera que as crianças têm seu lugar social, como sujeitos que são da linguagem e da cultura. A infância para o autor se encontra no centro de sua concepção de memória histórica. Para ele, na infância revelam-se construções e produções culturais, pois trazem as marcas dos contextos sociais e políticos de um tempo. A insistência do autor na teoria crítica da cultura pinça o fragmento da totalidade, que salta do não aparente e revela o oculto, a origem de uma contradição, fora da lógica do acaso e do permanente. Este movimento se aproxima da filosofia apresentada nesta tese, que inventaria outras maneiras de se conceber e tratar o real. A história nunca será linear em Benjamin, nem a infância. Ao oferecer os sentidos de coleção a partir do que é contraditório, o autor permite à criança transgredir a ordem e imprimir sua visão de mundo.

O episódio de pesquisa do “cheiro”, então, pode ser tomado como um fragmento da opacidade velada das emoções e recolocado na coleção de questões existenciais de higienização da infância, para o apagamento de seus rastros de imprecisão: fazer cocô fora do lugar determinado pelos modos de tratar a infância na escola. A transgressão à regra, nesse episódio, não tolera aconchegos, mas o afastamento da escola. A identificação pública do autor da sujeira alimenta a cultura de exclusão na escola. Benjamin (1993) narra a sua imaginação infantil; um percurso oscilante de sonhos e febre, “como se já tivéssemos concluído a viagem que só agora deveríamos iniciar...” (*ibid*, p. 82).

Na minha trajetória, a entrada de algumas crianças na escola se parecia com uma rota já concluída. No período de adaptação, algumas expressões dos adultos para a aprendizagem de deixar as fraldas das crianças refletia uma paleta de cores nem sempre luminosa. As enunciações recolhidas em eventos, como: “você já é uma mocinha. Não pode fazer xixi nas calças”; “desse tamanho fazendo xixi nas calças?” ou “sua mãe não te ensinou a fazer no vaso, não?”, entre outras, fazem interlocução com a história do livro “O que tem dentro da sua fralda?” (GENECHTEN, 2014). A procura de cocô nas fraldas de cada animal deixou as crianças do GREI5 rindo à vontade. O relaxamento evidenciou a catarse de Renê e das crianças, com os sentimentos denominados. As emoções lançadas no curto circuito do riso e da culpa, simultaneamente, permitiram às crianças experienciarem o alívio. Para quem um dia ouviu que seu cocô o deixaria com “jeito de porco” e “cheiro de imundo”, a experiência com literatura ofereceu alteridade para a reelaboração do sentido trágico, na escola. Será por isso que a abordagem do livro atraiu as crianças a discutir os movimentos de educação de corpo inteiro?

Em Benjamin (1994, 1993) a fundamentação para pensar a escola como um possível contexto para se narrar, tanto experiências acontecidas, quanto histórias inventadas, merece destaque (TRAVASSOS, 2012). Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a narração de histórias reais e imaginadas, por parte das crianças e por parte dos professores, é algo que costuma estar presente no cotidiano escolar. O que Renê propõe é uma narrativa da culpa, ao se ouvir uma conhecida enunciação. Pergunto-me: como o trágico pode ser narrado pela ótica de culpa da criança?

Mesmo inserida numa sociedade mais acelerada e fragmentada do que a que viveu Benjamin (1984), não seria a escola contemporânea um dos contextos em que ainda se preservam espaços para a narrativa de histórias também dos constrangimentos e a troca de experiências? Nessa perspectiva, a escola seria espaço propício para abrir às crianças as portas do mundo da leitura, como feito no evento que estou destacando. Partindo do pressuposto de Benjamin (1984), a narrativa potencializa o imaginário da criança, atua sobre sua subjetividade e contribui para que ela não apenas reproduza a cultura à sua volta, mas possa recriá-la. Porém, pensando no contexto escolar contemporâneo, outra pergunta se coloca: quando se narram histórias para as crianças, há tempo para que elas troquem e tenham experiências, em direção a questões existenciais?

Vigotsky (1999, 2009) aborda a tragédia e discute o drama de “Hamlet”, Príncipe da Dinamarca, escrito por William Shakespeare, como síntese do drama humano. Analisa os movimentos e os sentimentos em dois planos, diante da estrutura trágica: de um lado, a consciência do fim para o qual se dirige a tragédia, de outro, o quanto ela se desvia desse fim. O que traz de novo o herói trágico? É evidente “que em cada momento dado ele unifica ambos os planos, e é a suprema unidade permanentemente dada da contradição que serve de base à tragédia” (VIGOTSKI, 1999, p. 244). O autor indica que toda tragédia é sempre construída do ponto de vista do herói; logo, ele é a força que unifica as duas correntes opostas, força essa que reúne sempre os dois sentimentos opostos em uma vivência atribuída ao herói. Deste modo, os dois planos opostos da tragédia são sempre sentidos por nós como unidade, uma vez que estão unificados no herói trágico com o qual nós nos identificamos. E a simples duplicidade que encontramos na narração é substituída na tragédia por uma duplicidade imensuravelmente mais complexa e cuja origem está no fato de que, de um lado, vemos toda a tragédia pelos olhos do herói e, do outro, vemos o herói com os nossos próprios olhos.

Segundo Smolka (2009), “Hamlet” é o drama experienciado na dimensão social e subjetiva, que se entretetece nas condições concretas de vida de Vigotski, enquanto jovem leitor de Hamlet que se descobre tuberculoso: tem consciência da iminência da morte e isso faz emergir um sentimento trágico no enfrentamento dessas condições. Japiassu (1999, p. 47) oferece outra contribuição. Diz que Vigotski escolhe “Hamlet” (que houvera sido o tema de seu trabalho de conclusão de curso na Universidade de Moscou) para abordar psicologicamente os princípios estruturais da criação e da recepção da obra de arte. Seu estudo da famosa peça de teatro elizabetano tem como objetivo demonstrar os fundamentos estruturais da tragédia, revisando as ideias contidas originalmente em seu primeiro estudo da obra de Shakespeare. Ao se propor a examinar, entre outras características, o caráter enigmático da obra e as soluções “subjetivas” e “objetivas” defendidas para decifrá-la, o crítico russo apresenta o conceito de catarse na reação estética, a partir do qual emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos.

Benjamin (2013), ao tratar a “Origem do drama trágico alemão”, investiga a literatura da tragédia barroca do século XVII, diferencia “tragédia” de “drama trágico” enquanto gêneros distintos, com estilo e forma particulares. Na produção dramática alemã, a hipótese orientadora dos autores é a de que a síntese de uma ideia pode ser obtida a partir daquilo que aparentemente é difuso. A forma não é determinista, em oposição à concepção cênica e estilística da poética tradicional. Embora a história do drama alemão esteja vinculada à tradição da poética de Aristóteles, dela se distancia pela função edificante (“apatia”) de “fortalecer a virtude dos seus espectadores”, em atitude oposta à catástrofe (*páthos*) [ibid., p. 55].

Jameson (1997) analisa o mundo contemporâneo na perspectiva do capitalismo tardio, em que nos inserimos, abordando questões de cultura, produção e consumo, relações tempo e espaço, entre outras, que ajudam a pensar a linguagem, as relações pessoais, as sensibilidades hoje, como já dito na introdução.

A dita cultura de massa parece abarcar uma literatura “mais rasa”, inclusive na escola. Contudo, a leitura literária, no horizonte de transformação da experiência do leitor infantil que assinalo, exige forma e conteúdo capazes de oportunizar o tempo da reflexão longe dos lugares-comuns, onde o “pensamento pensante” esteja intrinsecamente ligado ao tempo (BOURDIEU, 1997, p. 41). Com certeza, essa tarefa representa um esforço a contrapelo do “culto ao hedonismo, principal referência que define a constituição do sujeito em torno do consumo.

Pelo exposto, a construção do sentido trágico se mantém como possibilidade para a busca de alteridade entre os eventos da condição humana e a leitura literária na escola. Os temas e as abordagens mais densas podem provocar o pensamento e a inquietação infantil em direção aos sentimentos velados e, que por meio do “outro ficcional”, são expressos e valorizados. Na escola, então, uma convocação para o convívio entre as gerações se faz movimento vital para a arte e a vida, que não são a mesma coisa, mas podem tornar-se algo singular na criança e nos adultos. Qual conhecimento e saber a arte nesse contexto pode sugerir à escola? Ou dizendo de outro jeito: para a escola se posicionar no plano da sensibilidade e do valor da humanização também pelo estético, com vistas ao direito à literatura (CANDIDO, 1999), como seduzi-la à linguagem do indizível da arte literária? Como materializar na assinatura da escola contemporânea uma outra entrada e permanência no mundo, pelo estético?

No expediente de colisão intencional contra a lógica do capitalismo tardio, espectro grave da ordem do consumismo, hedonismo e aceleração das vivências em intensidades cada vez mais empalidecedoras do que deveria ser próprio ao humano, como vincular a escola à fabulação, à reflexão e à percepção não fragmentária do que é gerado no histórico-social? Não tenho um tratado a respeito, mas a proposição insinuante brilha no atravessamento dos argumentos do roteiro que Kramer (2000c) apresenta para olhar a infância. Indagando-se sobre como as crianças conhecem o mundo, reedita uma preocupação existencial para o que temos de mais vivo no humano: a criança. Projeta para nós um livro que virou filme: *O tambor*, de Schölonndorff, onde um menino de seis anos cai, pára de crescer e aprende a usar sua voz; seus gritos estridentes espatifam vidros de óculos, janelas ou relógios, sempre que quer contestar uma ordem. Utilizando as palavras da autora, o tambor, alegoria que sintetiza a possibilidade de mudança provocada por esta criança e sua crítica à ordem instituída, recria a história da barbárie, pois reconstrói com os destroços, refaz a partir das ruínas e estilhaços, refunda uma tradição cultural que parecia não indicar alternativas, faz história a partir do lixo. Na perspectiva da alteridade histórico-social, o cinema reedita uma história, a qual pode ser transformada, segundo o olhar infantil, para que haja um outro futuro, diferente do anunciado de modo fatalista. Alterar a edição da história abre a porta para uma outra relação com o passado (p. 5). É um processo de aproximação geracional pela estética da experiência trazida pela e com a criança. A tela cinematográfica expande e reproduz imagens que desestabilizam e afetam o olhar dos adultos não para instruir ou normatizar de outros postos a vida, mas para humanizá-la ao som do tambor. Ao pensar o som de um tambor nas mãos de um menino, a rememoração do culto a Dionísio surge como alegoria para estilhaçar o que se levanta contra a arte. Uma possibilidade que engendra a compreensão da realidade social, perseguindo um caminho de busca alternativo. E, de modo intenso, a função da resistência pela cultura da humanização do que não foi resolvido pela ciência: a aceitação e reconhecimento do outro, que incita ao esfacelamento das relações entre os diversos, pelo mesmo motivo que se alimenta a proliferação tecnológica: a eliminação da capacidade de resistência e valor ao que não concebo como meu: a constituição de um diálogo permanente e virtuoso com o que é de todos.



E na tentativa de assegurar a escola, como estou afirmando, a entrada pela porta do estético, outro filme estrangeiro “Nenhum a menos”, de Zhang Yimou, compõe seu roteiro a partir das informações reais fornecidas por um professor. A escola está na tela com dois professores, um experiente que precisará se afastar e uma jovem, que se candidata à vaga de substituta com uma missão quase impossível de não perder nenhum aluno, nenhum a menos seria aceito na equação do professor experiente. Goulart (2014) aposta no mesmo lance de Kramer (2000c), a reinvenção de outra abordagem para se estar na escola. Pela mão de Goulart (2014) sou apresentada à jovem professora de 13 anos, que aceita ficar um mês na função docente. O sentido de compromisso é estabelecido a partir da necessidade dela receber seu salário. Contudo, uma exigência dirige o contrato: não deixar nenhuma criança sair da escola. Com essa missão quase impossível, a escola é o centro de atenção e empenho da professora e a turma. A cinematografia e a emocionante disposição da personagem dizem para todos que lutar pela escola que vincule o aluno é indispensável. Posteriormente, no Capítulo 5, retomarei em Charlot (2006) a discussão sobre o aluno que não se vincula à escola.

No próximo capítulo, a metodologia de pesquisa é apresentada. Ela busca mostrar os impasses desta pesquisa, a preocupação com a abordagem sensibilizadora e criativa ao tratar o sentido trágico com as crianças, a professora Catarina e a coordenadora pedagógica Ana. A construção do sentido trágico, que conta com as personagens Raposa, Cão e Galinha será expandido e ganhará outros feixes para a forma que elegi tratar do trágico na escola. Além da floresta, da caverna e do ar quente do deserto, retratados no livro “Raposa” (WILD, 2005), outro texto e contexto ficcional com abordagem provocativa às respostas das crianças entra na roda das oficinas. A ficção agora se organiza em torno de outra pergunta. A leitura literária avança e a porta se abriu para o encontro com o trágico.

## **CAPÍTULO 2 – ABRI A PORTA: O TRÁGICO E A METODOLOGIA DE PESQUISA**

Chega um terceiro bonde.  
O menino inclina a cabeça e pergunta mais uma vez:  
- Minha mãe não vem?  
(Lee Tae-jun. 2012, p. 22)

Ao abrir a porta da biblioteca da UMEI Travessia e depois de meses observar o que as crianças do GREI5 não conseguiam fazer com os livros, encontrei nas estantes o livro “Esperando mamãe”, de Lee Tae-Jun (2012). Ele servia às manipulações ligeiras dos que terminavam as atividades na mesa-alfabeto, com os *software* de jogos. A temática da relação mãe e filho, a procura do menino, a espera solitária, fria e silenciosa dele estão postas no livro – Quando será que a mãe chega? Ela virá? As crianças do GREI5 pensaram sobre isso e vivenciaram a perspectiva da alteridade como se verá na metodologia desta pesquisa. A voz da criança aparece aqui como uma senha ficcional para garantir o complexo caminho que trilhei, com impasses, recuos e avanços.

Neste capítulo apresento a fundamentação filosófico-conceitual, os procedimentos metodológicos e o campo empírico da pesquisa para atingir o objetivo desta tese: compreender as respostas das crianças diante da leitura literária de sentido trágico.

### **2.1 BAKHTIN E BENJAMIN: MOVIMENTOS E CONCEITOS**

Há um movimento com o menino à espera da mãe na parada do bonde. O bonde vem, mas a mãe não. Quase estático, o menino pergunta, preenchendo sua espera com a mesma enunciação: “Minha mãe não vem?”

Benjamin (1993) no livro “Rua de mão única”, desenha na cena “O carrossel” um círculo de idas e vindas, semelhante ao enredo da história do menino à espera da mãe. Nesse episódio, o autor se utiliza da linguagem alegórica, ou seja, que fala de outro texto. O carrossel perde sua densidade física e serve para expressar na escrita outro sentido e forma. O menino que gira no círculo de sonho do brinquedo, perde e acha a mãe nas tangentes de árvores e paisagem. A força da imagem produz um jogo de figura e fundo, no qual o olhar do garoto é guiado pelo eixo mecânico da engrenagem, alegoria

da embriaguez do poder na era moderna. O giro no brinquedo leva o menino a perder a mãe de vista, não a pessoa da mãe, mas ganha a paisagem, que o envolve e expande seu horizonte no espaço. Intimidade e dispersão, como o desmoronamento da tradição, estão no círculo de choque para o menino e todos nós. O sentimento de melancolia convoca a aproximação ao lado da criança na montaria de um animal de madeira que esconde e revela – alegria e tristeza, da infância à vida de adulto, contradições que cercam e movimentam: ganhar e perder, no viver. Quando a mãe aparecerá de novo? No retorno, diz o autor: “...a mãe ficava lá como a haste tantas vezes abordada, à qual, aterrissando, o menino lançava as amarras de seu olhar” (ibid, p. 106). A mãe estava para o carrossel, assim como o menino à espera do bonde.

As teorias de Benjamin (1984, 1993, 1994) e Bakhtin (1995, 2003) sustentam contribuições para a compreensão do lugar da linguagem na constituição da subjetividade. A fundamentação bakhtiniana de enunciado como “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272) constrói a perspectiva de que a criança elabora sua subjetividade em interação com os conteúdos sociais e afetivos que o olhar e as palavras do outro lhe revelam.

Prosseguindo, passo à eleição de alguns conceitos bakhtinianos centrais, como: **exotopia, cronotopo, carnavalização, reviravolta dialógica**, para analisar as imagens metafóricas dos livros de literatura com questões envolvendo o que nomeio entre “o doce, o nem tanto e o amargo”, a fim de perscrutar novos sentidos e coerências para a língua viva das crianças na escola.

O conceito de exotopia diz respeito ao encontro entre olhares. A elaboração de Amorim (2003) ajuda a apreender o olhar exotópico bakhtiniano, uma vez que ele se refere...

[...] ao desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. [...] no momento em que [Bakhtin] formula esse conceito, ele está analisando a criação artística [...] Em síntese o que esse conceito quer dizer é que a obra de arte é lugar de tensão porque entre o eu e o outro, entre o retrato que faço de alguém e o retrato que ele faz de si mesmo, há sempre uma diferença fundamental de lugares e, portanto, de valores. (p.15)

O olhar de fora, com a tensão entre os sujeitos, no encontro de vozes e intersubjetividades, tem sido apontado pelos autores bakhtinianos como um dos pontos

importantes para o reconhecimento das diversas vozes que habitam os discursos. O caráter polifônico (diversas vozes) articula uma nova perspectiva a respeito dos sentidos históricos da linguagem humana uma vez que não existe uma única voz responsável pela enunciação da linguagem, mas uma totalidade na concepção de linguagem defendida por Bakhtin: língua, fala, sujeito falante e meio sócio-histórico que é a interação social.

Por essa perspectiva, o processo de compreensão se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz e assumem uma posição responsiva ativa e atribuem sentidos ao discurso científico. Assim, tenho entendido o processo de estudo e o deslocamento de lugares e olhares dele decorrente como um caminho metodológico processual de análise para a conquista da distância. O lugar-comum da experiência com crianças exige um estranhamento radical para se apropriar da perspectiva processual, que sempre precisará “falar” ao material de pesquisa. De igual modo, atento para a tripla articulação ética, estética e epistemológica no acontecimento da pesquisa com crianças, discutindo como por meio da relação dialógica “cada sentido terá sua festa de renovação” (BAKHTIN, 2003, p. 410). Esta pesquisa é uma aproximação da realidade, não a realidade, pois é impossível a percepção da totalidade observada.

Dessa forma, na alteridade e na empatia com as crianças, intencionei colocar-me no lugar delas e, posteriormente, retornar ao meu, a fim de vivenciar como o processo exotópico instalou-se: não apenas na criança leitora crescendo em proximidade com a literatura e abordagem do trágico, mas eu também, pesquisadora, no processo instigante e necessário de apropriação teórica e distanciamento para construção da descrição, análise, interpretação: os passos da análise (SOBRAL, 2007), com o intuito de mergulhar em outros sentidos para perceber as leituras das crianças, pela ótica delas. Com certeza, a instalação do confronto ao ouvir as outras vozes que falam em mim e reverberam em meus discursos, promoveu uma tensão necessária entre o lugar de enunciação da voz da criança e a minha escuta do pesquisador. Mesmo assim, as possíveis contradições entre o que defendo e vi na relação das crianças com a leitura literária e o sentido trágico, foi desvelado no processo da pesquisa, inclusive com as crianças se colocando no lugar do pesquisador, que não é monopólio meu nesta tese.

- "Qual é o seu morro?" (Maitê pergunta à pesquisadora).

- "Eu não moro no morro." (Resposta da pesquisadora à Maitê).

(Caderno de Campo, 04/11/2013)

O que essa questão propõe à pesquisa?

Tomo de partida a pergunta de Maitê como eixo transversal de reflexão para construir o conceito de cronotopo nesta pesquisa com as crianças.<sup>9</sup> O contexto de produção desse diálogo é o período de realização das oficinas na sala do grupo de referência em educação infantil (GREI 5), como detalharemos mais à frente, nas primeiras análises. O recorte desse evento com Maitê se alimenta das nuances da empiria para buscar e dar visibilidade à lógica de enunciação dos sujeitos da pesquisa, a fim de conhecer as concepções de leitura que trazem para a escola. A pergunta dessa menina e os diálogos recolhidos nos eventos servem à problematização da contradição como princípio metodológico inerente à relação pesquisador-criança. De forma inversa, é Maitê quem formula uma pergunta de partida para seu deslocamento na pesquisa. Em coerência com o conceito de exotopia explicitado, podemos sentir que foi com essa menina que foi dando início ao nosso conhecimento do campo da pesquisa (lugar e tempo). Uma pergunta que me soou como uma piscadela, ao sabor de Geertz (2001), ao tratar da interpretação das culturas e distinguir em um movimento de olhos o significado de uma intenção. Nesse momento, fui também separada pela fala e olhar de Mirtes de mim mesma – eu e o meu outro pesquisador. Mais uma vez não estava a sós.

A aluna Maitê sabe: o morro dela não é o meu lugar, mas o que mais? Ao dirigir-me sua pergunta, marca seu tempo-lugar de interlocutora. A necessidade de perguntar vincula-a à linguagem pela contradição da dúvida, pois ainda não sabe? Ainda quer me ouvir e, talvez por isso, enuncie a respeito de: "qual é o seu morro?". Ela é capaz de nomear os morros de seu entorno: Juca Branco, Holofote, Sabão, São Lourenço, Boavista, Caramujo e Bumba. Mas isso não responde a sua indagação. Por quê? Provavelmente porque vive em um dos morros, assim como alguns de seus pares escolares. Já se situa, então, como criança em um "quando" e "onde" anteriores à pesquisa. A partir da pergunta ela deflagra uma questão oculta desde abril, mas que surge no contexto da terceira etapa da empiria de campo, as ações propositivas, cuja estratégia metodológica são as interações a partir de leitura para/com e pelas crianças de textos literários, as oficinas de leitura, iniciadas em outubro/2013. Indago-me se a

---

<sup>9</sup> Todos os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios, bem como o campo empírico, a Unidade Municipal de Educação Infantil Travessia (UMEI Travessia).

convocação dialógica enfatizada nos tempos de leitura compartilhada havia mobilizado novas interações para ampliação da relação criança-pesquisador.

O conceito de cronotopo refere-se ao tempo e ao lugar do acontecimento estético. Bakhtin (1998) afirma que o cronotopo determina toda e qualquer unidade de uma obra, isto é, todas as definições espaço-temporais são inseparáveis em uma obra e são sempre constituídas pela matriz da unidade. Bakhtin (1998, p. 350) esclarece:

O cronotopo da estrada, que se liga a ele, possui volume mais amplo (...) No romance, os encontros ocorrem frequentemente na “estrada”. Ela é o lugar preferido dos encontros casuais. Na estrada (“a grande estrada”) cruzam-se num único ponto espacial e temporal os caminhos espaço-temporais das mais diferentes pessoas, representantes de todas as classes, situações religiões, nacionalidades, idades. Aqui podem se encontrar por acaso, as pessoas normalmente separadas pela hierarquia social e pelo espaço, podem surgir contrastes de toda espécie, chocarem-se e entrelaçarem-se diversos destinos. As séries espaciais e temporais dos destinos e das vidas dos homens se combinam de modo peculiar, complicando-se e concretizando-se pelas *distâncias sociais*, que não superadas. Este é o ponto enlace e o lugar onde se realizam os acontecimentos.

Além disso, para o autor, os cronotopos fundamentais podem incluir outros cronotopos, uma vez que cada tema possui seu próprio cronotopo. Essas relações ocorrem porque o caráter do cronotopo é dialógico.

Amorim (2006) ajuda a entender que enquanto a exotopia é distância que permite a criação, a cronotopia “trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem” (p.104,105). Com isso, tenho em Maitê uma interlocutora que se dispõe a me interrogar e alterar o meu lugar e o seu lugar da arena da pesquisa de campo. Ela mostra no seu discurso o morro como tempo-lugar de realização coletiva de sua existência.

Retornando ao entendimento do trágico, conforme estudo apresentado no Capítulo 1 desta tese, lembro que ele não está exclusivamente nos temas da perda, do medo ou seja, no “dito”, “onde o esparávamos”. Ao assumir que a relação dialógica é uma relação de sentido que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal, o conceito de carnavalização como “lógica da inversão”, potencializa a análise para o que as crianças enunciam diante do livro e do que as mobiliza coletivamente.

Na etapa das ações propositivas e durante as oficinas literárias, o lugar da leitura do sentido trágico se configurou nos eventos “Tia, pra quê esse tapete?” e “Claro que não

vem”. No coletivo, o que afetou o leitor infantil fez brotar a relação de empatia com o riso, a falta e as potencialidades dos outros. Na leitura compartilhada do livro escolhido pelos sujeitos para divertir e brincar, como “O que tem dentro da sua fralda?”, as crianças falaram de vergonha, tensão e culpa. E diante do texto “Esperando mamãe”, alguns angustiaram-se com o menino sozinho na parada de bonde, revelando pena dele, mas também inquietação, curiosidade, risos e sínteses de grande carga filosófica e reflexiva.

Dessa forma, a ambivalência de percepções e sentimentos advindos das enunciações deflagraram a alternância de lugares, sem indiferença diante do tempo de leitura para a experiência constitutiva de leitor. No lugar do medo estava o riso que distensionava e libera o fluxo emocional para a composição de outras “entradas no livro”, com permutas entre o doce, o nem tanto e o amargo do discurso ficcional. Incluiu nos eventos analisados a dimensão corporal das crianças, como texto não verbal. A origem do conceito de carnavalização não dissocia-se do corpo vivo e caricaturado pelos elementos carnavalescos dos primórdios da Idade Média. Por outro lado, em Vigotski (1999, p. 243), a palavra “corpo” é a essência da tragédia. Além disso, o gênero trágico, na perspectiva recolhida em Brandão (1992), é uma imitação de cena dramática, de identificação do leitor com o herói.

Bakhtin (2003) ao expor o enunciado como unidade da comunicação entre os sujeitos, salienta que a compreensão do que é ouvido coloca o sujeito na ativa posição responsiva, isto é, faz do falante alguém que responde, mesmo que fora do tempo do discurso, ao que lhe foi dirigido. Em síntese: “toda compreensão é preche de resposta (...) o ouvinte se torna falante” (p. 271). Assim, não há primeira e nem a última palavra em uma relação dialógica, pois o falante longe de ser um Adão bíblico, não se relaciona com “objetos virgens ainda não nomeados”, aos quais necessitaria nomear pela primeira vez. Entretanto, o empenho do falante está em tornar sua fala clara. Como participante real da comunicação discursiva, o falante está no discurso, sem escapar a sua responsabilidade e lugar no mundo. Tenha consciência ou não de sua inclusão.

O enunciado é definido também pela alternância dos sujeitos do discurso, interlocutores parceiros no diálogo. E em cada enunciado revela-se a intenção de discurso, que determina o todo do enunciado. Dele participam o contexto de produção, os sujeitos e os enunciados anteriores. O discurso se define em forma de enunciações

concretas de determinado sujeito do discurso. E a vontade do falante se realiza na seleção de gêneros de discurso, palavras, expressões, tonalidades, acentos apreciativos. A fala se expressa por meio de determinados gêneros, que formatam relativamente a linguagem oral e escrita. A diversidade dos gêneros se subordina às diferentes situações, à posição social, às intenções comunicativas, às relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação.

Em relação ao elo de cada enunciado na cadeia de comunicação discursiva, duas características se apresentam: uma é o conteúdo e a outra é o elemento expressivo, a relação subjetiva e de valor do falante. Como síntese que refrata um determinado objeto do discurso, o enunciado pode ser concebido ainda como mônada, que reflete a tensão de um tempo. Nesse contexto, o conceito de reviravolta dialógica se insere.

O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele. No entanto, até a mais leve alusão ao enunciado do outro imprime no discurso uma reviravolta dialógica, que nenhum tema centrado meramente no objeto pode imprimir. A relação com a palavra do outro difere essencialmente da relação com o objeto, mas ela sempre acompanha esse objeto. Reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p.300).

Então, a simples menção do que o outro me diz ou que digo ao outro pode mudar a direção do enunciado. A imprevisibilidade da comunicação dialógica leva em conta as atitudes responsivas do fluxo verbal.

Na perspectiva bakhtiniana, em diálogo com a benjaminiana, as enunciações infantis vêm carregadas de outras vozes e conteúdos, sempre respondendo ao fluxo permanente da comunicação verbal e histórica. Assim sendo, argumento sobre a relevância da polifonia dos enunciados dos sujeitos da pesquisa concebida como uma arena estratégica de observação e ação para a pesquisa. Na medida em que demarca um lugar privilegiado de compreensão dos enunciados das crianças como sujeitos da pesquisa, propicia a constituição do olhar do pesquisador inquieto com a realidade e a complexidade da literatura infantil.

Corsino (2010b, p.187), trazendo o pensamento bakhtiniano, coloca uma importante questão: “Uma literatura que se abre a múltiplas leituras que, como arte da e com a palavra, (...) tem a finalidade de ampliar os referenciais de mundo das crianças.”



Como um mundo inacabado e em transformações, lugar da criação, do novo, da participação, da experiência do sujeito, do brincar, do encantamento, de viver sentimentos contraditórios.

Em Benjamin (1993), a participação da criança no mundo da experiência aponta a atividade de narrar coletivamente. Corsino (2012a) ocupando-se da ênfase benjaminiana na narrativa, explicita o valor de uma memória coletiva, que é fruto de um conhecimento que se dá pelo trabalho e, por conseguinte, uma formação. Na lógica da aceleração em que nos encontramos nas sociedades atuais, a vivência, sensação, impressão forte que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos no indivíduo isolado, privado, incomunicável, se sobrepõe à experiência, tecida na narrativa. E a busca pela compreensão, que faz parte das relações humanas, pressupõe a interação entre os sujeitos, como uma possibilidade de falar e obter uma resposta, devolver meu pensamento e assim, construir pontes de compreensão no fluxo da vida (CORSINO e SALUTTO, 2014).

Por essas ações da cultura da fragmentação do tempo sobre a literatura, pensamos a complexidade da infância na atualidade. Essa dimensão suscita o entrecruzamento entre passado e presente e instiga a reflexão para o enfoque da criança e suas possibilidades de narração, uma vez que “quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (BENJAMIN, 1994). Nas relações com a literatura, focalizo a possibilidade das crianças terem experiências de narração e de apropriação cultural. Assim, destaco: literatura é parte inalienável da integridade da cultura, ela não pode ser estudada fora do contexto integral da cultura. Não pode ser separada do restante da cultura e correlacionada (passando por cima da cultura) com fatores socioeconômicos e outros. Esses fatores agem sobre a literatura. O processo literário é parte inalienável do processo cultural” (BAKHTIN, 2003, p. 375, 376).

Contudo, há uma contradição na apropriação dos bens culturais. Falo de contradição no escopo das discussões das Teses VII e VIII, do texto “Sobre o conceito de história”, de Benjamin (2012), quando o autor aponta para a radicalidade do sujeito na história. Na elaboração da Tese VII, trata da crítica ao historiador que não considera que a direção escolhida para pensar a história traz uma produção de conhecimento para todos, inclusive para os vencidos. Aponta a observação distanciada para o materialista

histórico discernir o que são os "bens culturais" no circuito de apropriação histórica da mais valia, como um produto ambivalente da cultura e da barbárie. Uma vez que não "pode se livrar da barbárie", cabe ao materialista tratá-la com o esforço do rigor - "escovar a história a contrapelo".

Um olhar apurado para o confronto estabelecido por Benjamin (2012), na Tese VIII, leva-me a perceber inclusive temas em interlocução com o trágico e suas implicações para uma crítica das modalidades de leitura veiculadas e, muitas vezes, fixadas pela escola de educação infantil. Problematizar e criticar essas modalidades é assumir que outras práticas de leitura podem ocupar os espaços infantis.

A inspiração da crítica benjaminiana do século XIX e XX apoia, em seu turno reflexivo e teórico-metodológico a pesquisa em Ciências Humanas neste século XXI, quando sustenta o viés do conhecimento imbricado na história que se quer outra, com a voz dos "vencidos", para usar a expressão original do autor. Pensar com o sujeito o seu lugar na arena de pesquisa é escrever a pesquisa pela ótica dos que dela participam, mesmo com os sons e a linguagem corporal de Luciano, do GREI5, menino classificado com necessidade de atendimento especial na organização do quadro de professores auxiliares da Fundação Municipal.<sup>10</sup>

Como já dito, todo ato de fala está preso à cadeia discursiva histórica de determinados gêneros do discurso e, ao falarmos, sempre estamos respondendo “de uma forma ou de outra aos enunciados precedentes e subsequentes” (BAKHTIN, 2003, p. 301). Portanto, os feixes de conexões derivados das posições enunciativas dos diferentes sujeitos sociais produzem uma polissemia para os temas literários, pois há um intercâmbio de enunciados que são construídos por palavras, combinações de palavras, sentidos, visões de mundo etc, sempre em renovação.

Para melhor compreender as possibilidades da leitura literária de temas vinculados ao sentido trágico e seus desdobramentos, adotei como procedimento metodológico o paradigma da pesquisa intervenção. As pesquisas de Freitas (2010) têm discutido os sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. A autora diz que esta perspectiva altera o monologismo do pesquisador em dialogismo com o pesquisado. Ao utilizar Bakhtin (2003), explicita que sem o outro, o eu não pode se

---

<sup>10</sup> O professor de apoio era contratado e enviado à UMEI pela Fundação Municipal de Educação, para acompanhar crianças com necessidades especiais, a exemplo de Luciano, com comprometimento psicomotor e de fala.

constituir. Portanto, sem o outro, a pesquisa não é impulsionada. Nesse processo compreensivo desenvolve-se uma tensa luta dialógica entre as palavras próprias e as alheias. A princípio o sujeito incorpora a palavra do outro que se transforma dialogicamente em ‘minhas-alheias palavras’ com a ajuda de outras ‘palavras-alheias’ para depois se tornar de forma criativa minhas palavras com a retirada das aspas. Realiza-se, portanto, um processo de apropriação, de tornar próprio o que a princípio foi construído com o outro. O objetivo dessa assimilação da palavra do outro adquire um sentido importante no processo de formação ideológica do homem, portanto também no processo constitutivo do eu e em sua aprendizagem (FREITAS, 2010).

Aproprio-me dessas reflexões para explicitar a metodologia defendida aqui. O dialogismo como tema central em toda a obra bakhtiniana traz para a pesquisa em Ciências Humanas importantes implicações. No texto Metodologia das Ciências Humanas, o filósofo da linguagem afirma que “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003, p. 395). Isto implica considerar que o homem sempre se expressa por meio do texto virtual ou real e requer uma resposta, uma compreensão. Por não ser um objeto, o homem interage dialogicamente com seus interlocutores. Nessa concepção, pesquisadores e pesquisados se constituem sujeitos em interação, que participam ativamente do acontecimento da pesquisa (FREITAS, 2010, p. 17).

A análise de Freitas (2010), permite caracterizar a pesquisa intervenção como um encontro entre sujeitos, onde o processo compreensivo parte inicialmente de um movimento de identificação com o outro, situando-se em seu lugar, mas que se completa em um movimento exotópico, na tensão da distância. A própria presença do pesquisador no campo já é uma intervenção, mas ela se materializa nos registros, nas seleções, interpretações e no encontro com o outro. Uma relação que não está pronta, mas possibilita aos envolvidos uma construção humana do material da pesquisa por meio do conhecimento de si mesmo e do outro. Isto significa dizer que não se cria uma situação para a pesquisa, mas a pesquisa vai ao encontro dos sujeitos e das situações que emergem, focalizando o acontecimento, seu desenvolvimento e compreensão. Com os sujeitos envolvidos na investigação, procura-se compreender seu contexto sócio-histórico, sem perder de vista o particular como instância de uma totalidade social – o

quando e o onde da pesquisa. No caso desta tese, as crianças de 5 e 6 anos, inseridas em um contexto público da Educação infantil, como informado mais adiante, no item 2.2.2.

A opção pela pesquisa intervenção se apresenta como uma perspectiva coletiva de pesquisa com as crianças e suas relações com a literatura na escola. No contexto mais amplo da fundamentação teórico-metodológica da abordagem histórico-cultural, adotada pelo grupo de Pesquisa institucional, a intervenção tem suscitado ao pesquisador o desafio de agir no campo empírico sem neutralidade para um compromisso ético de fazer o conhecimento retornar de forma elaborada para as escolas. A ênfase na devolução dos resultados das pesquisas, encontrou também nos seminários anuais organizados por nosso grupo, um espaço definido com os profissionais das escolas pesquisadas. Dessa forma, o meu compromisso com o compartilhamento dos resultados desta tese também se mantém para a UMEI Travessia. A discussão da metodologia da pesquisa, solicitada pela direção da escola, foi realizada nos dois turnos, com todos os profissionais da UMEI Travessia, durante o tempo de semanal de estudos. Nesse encontro, realizado em agosto de 2013, elaborei um roteiro para discutir o que a escola queria: o levantamento da biografia da patrona, a “mulher da placa de bronze”.

A cada nova produção empreendida pelo grupo de pesquisa institucional, a coordenação preocupa-se em rever o caminho já percorrido procurando avançar na construção de seu referencial teórico-metodológico, aprofundando a discussão de alguns conceitos centrais e categorias do trabalho investigativo (QUEIROZ, 2012; MATTOS, 2013; TRAVASSOS, 2013). A pesquisa qualitativa é a definida pelo grupo. Ela tem como objetivo conhecer, com os sujeitos da investigação, “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS 1973, in BOGDAN 1994, p. 51). Ela pode ser vista como um processo em deslocamento, cujos sujeitos e os elementos não estão prontos, mas serão construídos e constituídos ao longo do percurso da interação discursiva. Isso equivale a dizer que nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com todos os passos previsíveis, com início, meio e fim.

Considerando os objetivos propostos para esta tese, optei pela metodologia em dupla perspectiva. A primeira etapa foi de aproximações iniciais: com o mapeamento da observação participante para conhecer as rotinas da Unidade Municipal de Educação

Infantil (UMEI Travessia), os espaços de livro e leitura, a fim de sentir a resposta do corpo docente ao projeto de pesquisa, conhecer e perceber os movimentos dos sujeitos (crianças, professoras e profissionais da unidade) diante das práticas de leitura. Uma vez tendo sido aceita, o campo se revelou receptivo à pesquisa, principalmente pelo acolhimento das pessoas com o tema da pesquisa. A segunda foi o estudo aprofundado, principalmente pela relação de confiança das professoras, diretoras, coordenação pedagógica e as crianças do GREI5 com a pesquisadora. Foi possível, assim, desenvolver aproximações na UMEI Travessia. A opção por essa metodologia justificase na medida em que as duas etapas permitiram a construção de dados de uma experiência particular que, nesta pesquisa, diz respeito à instituição de Educação Infantil e sua interlocução com a temática do sentido trágico na literatura infantil. As aproximações iniciais indicaram que o local seria adequado à investigação, pois evidenciou a mobilização do tema do sentido trágico no trabalho da criança com a leitura literária, por meio de um evento da pesquisa de campo “Vitorino na biblioteca”, que evidenciou a receptividade das crianças em participarem desta tese.

## **2.2 AS CHAVES PARA ABRIR AS PORTAS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A pesquisa começou com a minha aproximação do tema desta pesquisa: a leitura literária e o sentido trágico na escola hoje, especialmente, na Educação Infantil. Uma vez estudada e compreendida a dimensão do trágico, iniciei a revisão bibliográfica para aprofundar as questões de estudo e iniciar a entrada no campo empírico da pesquisa. A pesquisa então organizou-se em três etapas que se sobrepuseram em alguns momentos, a saber:

1ª etapa: aproximações iniciais (fevereiro a março/2013) – Primeiros contatos junto ao Núcleo de Estágio da Fundação Municipal de Educação (NEST/FME, Niterói/RJ), escolha do campo empírico, apresentação da pesquisa, primeiras observações, consentimento dos sujeitos, escolha de uma turma. Levantamento da produção editorial para crianças disponível na UMEI Travessia, na biblioteca e no GREI5, bem como dos

livros do Programa municipal de leitura “Magia de Ler”; entrevistas semiestruturadas com equipe de coordenação/gestão e com a professora da turma.

2ª etapa: estudo em profundidade (março a dezembro/2013) – “Participação observante” no GREI5, de pré-escola, com doze crianças de 5 e 6 anos de idade - para compreender as rotinas, conhecer as práticas de leitura realizadas na/pela turma. Esta forma de estar em campo, junto com as crianças e as professoras, participando quando solicitada, mas atenta aos movimentos, e vigilante em relação ao distanciamento necessário para poder fazer as observações, é um termo usado por Manuela Ferreira (2008), em pesquisa com crianças, que melhor explicita o que de fato ocorre quando pesquisamos na Educação Infantil. Permaneci em campo, entre oito e doze horas semanais, ao longo de treze meses. Além destas observações, foram realizadas conversas com as professoras e crianças, entrevista semiestruturada com a professora Catarina, a coordenadora pedagógica Ana e a diretora Clara, para ouvi-las a respeito de suas impressões às respostas das crianças e ao movimento da pesquisa do sentido trágico na literatura. Entrevistas e conversas que ora foram gravadas, ora não, e que neste trabalho, que objetiva compreender as respostas das crianças, não tiveram uma análise específica, mas que compõem as muitas vozes que permitiram minhas análises e interpretações. A entrada no campo significou conhecer todo espaço e valor histórico do prédio onde a UMEI Travessia está localizada. E a relação com as professoras e as crianças começou a gerar na escola curiosidade por parte de alguns profissionais e resistência em outros. Algumas professoras vinham me dizer que não sabiam lidar com o trágico. Outros, questionavam “por que o trágico”, “por que falar de morte”. Responder às convocações que chegavam e devolver minha contrapalavra demarcou um território de diálogo e inusitadas descobertas. Do portão ao refeitório assumi que ouvir e responder imediatamente às solicitações seria a melhor forma de criar transparência e clareza para o trabalho.

3ª etapa- ações propositivas (outubro/2013 a abril/2014) - A partir das observações identificamos como as práticas de leitura contemplavam o sentido trágico. As práticas de leitura de livros de literatura infantil com temas em interlocução com o sentido trágico, definido na investigação em questão, não foram encontradas no grupo de

referência em educação infantil (GREI5). Partindo dessa constatação, propus a realização de seis oficinas de leitura literária para apresentação dos seis livros, para serem lidos e apreciados pelas e com as crianças, com o objetivo de compreender as respostas dos leitores infantis, sujeitos da pesquisa. Os seis livros foram: i- “O que tem dentro da sua fralda?; ii- “Esperando mamãe”; iii-“Vó Nana”; iv-“Guilherme Augusto Araújo Fernandes”; v- “Bebê do coração” e vi-“Raposa”. A sequência de apresentação começaria com o livro escolhido por elas, “O que tem dentro da sua fralda?”, seguindo a orientação de Petit (2009), de uma situação gratificante para a criança. Contudo, na primeira oficina disponibilizei todos os seis livros às crianças. Imediatamente, elas se envolveram com eles e, então, percebi que isso agradava e mobilizava as respostas das crianças, que liam juntas os livros. Depois, devido à alteridade com os modos de ler das crianças, na primeira oficina, alterei o planejamento. Apenas cinco oficinas foram realizadas, uma vez que os seis livros envolveram os leitores e as releituras aconteceram durante as cinco oficinas, com as respostas das crianças, o que me levou à compreensão de que não caberia forçar a realização da última oficina como um outro ritual no GREI 5, no mês de novembro, repleto de demandas para o fechamento de final de ano.

4ª etapa- análise do material empírico e escrita da tese (junho/2014-junho 2016) - A pesquisa de campo teve como estratégias metodológicas: (i) observação participante, a fim de conhecer ações, interações, práticas, valores, conceitos etc.; (ii) entrevista individual com a diretora escolar e coletiva com a professora Catarina e a pedagoga Ana, as narrativas orais e as expressões não verbais do corpo e seus movimentos, dos desenhos e outras produções; (iii) interações a partir de leitura para/com e pelas crianças de textos literários; (iv) fotografias e tentativas de gravações em áudio e em vídeo para captar as falas e gestos das crianças e adultos e seus contextos de produção discursiva, bem como os espaços de livro e leitura. Contudo, a compreensão das relações com o entorno da escola e famílias me levou a descartar os vídeos, para privilegiar as fotografias, como recurso verbovisual de ampliação das análises descritivas, com vistas às interações com as crianças, a professora e os espaços de livro e leitura da UMEI Travessia.

Com as observações e interações no campo empírico da pesquisa, vislumbrei os procedimentos metodológicos, suscitando a percepção e a contextualização do lugar da

leitura literária do sentido trágico nas práticas e nas produções das crianças na/pela linguagem. Esse movimento foi possibilitado por minha conquista de relações nos meses de chegada ao campo. Na entrada, me senti ansiosa e nas primeiras semanas cansada pela quantidade de convocações. O conhecimento da rotina do GREI 5 e a identificação dos espaços de livro e leitura me fizeram compreender as práticas de leitura existentes, além de me permitir analisar os movimentos das crianças com os textos literários, as propostas dirigidas pelos adultos, suas concepções e formas de trabalhar a literatura e seus desdobramentos pedagógicos a partir dos temas vinculados ao trágico. A convivência com as crianças me enchia de entusiasmo e desafios. A preparação das oficinas, com a professora Catarina e a coordenadora Ana, foi feita com a disponibilidade e cooperação de ambas, em intervalos de almoço e durante o término do período.

A revisão bibliográfica e aprofundamento do referencial teórico acompanharam todas as etapas.

### **2.2.1 Situando o campo empírico**

A entrada no campo empírico da pesquisa se deu em março/2013. A UMEI Travessia, localizada no município de Niterói, foi fundada em 1925. Situar a escola no contexto discursivo desta tese é necessário para esclarecermos a produção de sentidos dos sujeitos reais com quem dialoguei na escola. A unidade ocupa a área da antiga aldeia São Lourenço, marco de fundação da cidade de Niterói/RJ. A UMEI Travessia fica nessa localidade. É uma unidade municipalizada desde 2009.

Após pesquisa no Núcleo de Estágio (NEST), da Fundação Municipal de Educação do município de Niterói, me dirigi à UMEI para entregar a carta de apresentação da secretaria do PPGE/UFRJ e os documentos de permissão do NEST, onde a autorização é concedida aos pesquisadores.

Na primeira conversa com as duas diretoras, obtive a informação de que a escola nunca havia recebido uma pesquisadora de doutorado. A partir daí, mais reuniões com as professoras dos turnos da manhã e da tarde foram realizadas a fim de esclarecer a proposta e objetivos da pesquisa. Da mesma forma, apresentei aos responsáveis dos alunos, em dois momentos de reunião geral na escola, o projeto de pesquisa e o termo



de consentimento. Após essas etapas o projeto de tese foi acolhido pela instituição. Acordamos, então, a pesquisa para dois dias na semana, segunda e quarta, sem definirmos uma turma específica. Posteriormente alteramos para três dias, segunda, quinta e sexta, uma vez que as atividades na biblioteca aconteciam às quintas pela manhã. Interessava-me percorrer os espaços, interagir com as professoras e conhecer as rotinas da UMEI com aproximadamente 180 crianças, nos turnos da manhã e tarde (8h às 12h/13h às 17h), distribuídas em 12 grupos de referência em educação infantil (GREIs), sendo 6 grupos de manhã e 6 grupos à tarde. No final de março, o grupo definido para a empiria desta tese foi o GREI 5, da manhã, com 12 crianças, de 5 e 6 anos.

Durante o mês de abril/2013 vivenciamos um intenso período de sondagem do campo. Uma placa em bronze afixada na parede do refeitório chamou nossa atenção. Indaguei sobre a identidade daquela pessoa, patrona da UMEI, mas nenhum registro oficial nos foi apresentado. Entretanto, as enunciações sobre a pessoa e a foto de uma professora que foi aluna da escola em 1970, começaram a ocupar os eventos de pesquisa durante os meses de abril, maio e junho. Por conta dessa mobilização dialógica, busquei distinguir algumas relações dos profissionais com a questão da história municipal, da leitura e dos discursos oficiais e espontâneos. A discussão da legitimidade das informações também acentuou a problemática do que realmente teria acontecido com a jovem patrona, nascida em 1875, pois alguns relatos traziam posições com certo tom ficcional sobre ela. Anotei algumas afirmações: “Esse é o primeiro jardim de infância do Estado”; “A patrona foi professora, parece que filha de um homem influente”.

A profusão de discursos a respeito da “falecida patrona” me chamou atenção, juntamente com a orientadora, para a força da palavra de autoridade de pessoas mais antigas, que já não estavam na UMEI Travessia, fixando consenso aos discursos das professoras atuais. Por outro lado, o desejo despertado nas professoras de inventariar a identidade da “mulher da placa de bronze” deflagrou nuances para problematizarmos a questão do conhecimento e da leitura da história do bairro, da cidade de Niterói<sup>11</sup>, do Estado e de nosso país. A partir desse diálogo inicial com a direção e as professoras, busquei nos armários da escola, na parte “arquivo morto”, documentos antigos.

---

<sup>11</sup> No Guia do Patrimônio do Estado do Rio de Janeiro (1997, p. 122), lemos: “A ocupação do atual território do município de Niterói iniciou-se no final do século XVI com a doação de sesmarias ao chefe indígena Araribóia. Essa doação deu origem a aldeia de São Lourenço.”

Encontrei com a diretora um livro de inventário antigo da escola e, em consultas à Internet, acessei textos para a montagem da pasta “Quem foi a patrona?” Nela, a direção centralizou a coleta de fontes documentais, que elucidassem a história da mulher-patrona e a fundação da escola, em 1925.

Observei a problematização da leitura dos dados fundidos na placa de bronze, entre outros “marcos históricos” até hoje no prédio estadual da UMEII Travessia, como um indício da receptividade da instituição à presença e interlocução do pesquisador e da Pesquisa institucional. O resgate do livro de inventário da escola, assinado por Cenira Oliveira, em 1926, irmã do sociólogo fluminense Oliveira Vianna, apontou um caminho promissor de investigação para a direção e as professoras, pois “a mulher pela metade”, como ouvi, parecia motivar a curiosidade de alguns. A posição eternizada e desconhecida na placa de 1921 sugeria para o meu “olhar de fora”, o atravessamento de outros discursos e sentidos – “Como aquela pessoa vivia no início do século, a qual literatura teve acesso?”

### **2.2.2 O quando e o onde da pesquisa**

Na empiria do campo de pesquisa desta tese, durante um período de treze meses (abril/2013 a maio/2014), de oito a doze horas semanais, enfrentei impactos, tensões, medos e angústias, semelhantes à Gralha e Cão, diante da presença da “Raposa”, o desconhecido para mim. Meus sentimentos de corpo inteiro emergem neste texto para garantir a visibilidade das contradições de um trabalho na escola pública com crianças, não como um produto, mas como um processo metodológico.

1875. 1921. 1928. Nos frontispícios de alguns prédios antigos da cidade onde Maitê e as outras dez crianças da pesquisa se deslocam, as pessoas costumavam escrever “o quando” em suas casas. Há uma centena de lugares e construções assim. Alguns prédios apresentam marcas de conservação. Poucos parecem restaurados, atendendo à urbanização acelerada que atravessou o espaço urbano desde os anos 1970 quando a Ponte Rio-Niterói começou a ser projetada e inaugurada. Em muitos outros locais parece haver uma reserva de degradação, que talvez sugira aos visitantes as ruínas de um passado-presente e seus fragmentos, sem beleza, para o antes e o amanhã. “Quem vive aqui sabe do que falamos”, alguém sempre repete essa síntese em Niterói.

A principal via de acesso à UMEI Travessia foi transformada no primeiro corredor viário do Estado do Rio de Janeiro, inaugurado em 20 de março de 2010. No mês seguinte, em um bairro limítrofe, na noite do dia 7 de abril de 2010, a favela do morro do Bumba veio abaixo, depois de um forte temporal que desde o dia 5 arrasava toda região Metropolitana do Rio de Janeiro. Segundo alguns noticiários, a fúria das águas poderia suplantar o temporal de 1967<sup>12</sup>. Uma avalanche de mortos em todo Estado. No Bumba, 47 vidas (contadas) desapareceram. O Bumba não era o meu morro e nem o de Maitê, mas essa palavra em enunciação direta traz feixes de sentidos para a pesquisa com as doze crianças de 5 e 6 anos com quem escolhi travar o tema da tese - a literatura e o sentido trágico na escola hoje, especialmente na Educação Infantil.

Acentuar neste capítulo o campo empírico é mostrar como cheguei até aqui e como tomei o tempo-espço, o onde e o quando da pesquisa, a partir das referências bakhtinianas e de outros teóricos. Inicialmente, destacam-se os conceitos de cronotopo (lugar onde se mede o tempo) e exotopia (relação de tensão entre lugares enunciativos) para a investigação, já que é de uma turma de pré-escola da UMEI Travessia que trago as falas dos sujeitos reais da pesquisa com quem dialoguei, a partir das notas dos cadernos de campo, das fotos e vídeos; além do que senti na/da instituição, marcada pela fragilidade e medo advindo dos arrombamentos documentados em boletins de ocorrência na delegacia do bairro.

O movimento tempo-lugar com a instituição busca inquirir com criticidade se certa perspectiva inovadora de construção de uma dialogia não implicaria no enfrentamento da expectativa de permanência dos sujeitos com o vivido angustiante entre o doce, o nem tanto e o amargo escolar. Uma vez que o que vi da escola foi um anseio de mudança cindido entre o riso e as lágrimas ao longo do processo de empiria. Por isso, precisei retomar aos objetivos específicos da investigação a fim de estabelecer coerência inclusive com a tese, quais sejam: (i) analisar as práticas de leitura literária do GREI5, com crianças de 5 e 6 anos de idade; (ii) discutir os movimentos de aproximação das crianças e professoras com os livros de literatura infantil e as formas de abordá-los; (iii) conhecer o acervo literário da escola e localizar os livros relacionados ao sentido trágico proposto nesta tese; (iv) identificar e analisar

---

<sup>12</sup>Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/brasil/cidades/apos-1-ano-da-tragedia-morro-do-bumba-e-chamado-de-cemiterio,ed4aaf17b94fa310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html> Acesso: 28 maio 2014. <http://oglobo.globo.com/rio/quatro-anos-apos-tragedia-perigo-ainda-ronda-morro-do-bumba-12101052>

estabilidades e instabilidades de sentido, que entram em disputa nas respostas de textos com temáticas de sentido trágico; (v) analisar, a partir das práticas encontradas, as temáticas, abordagens e possibilidades de articulação do sentido trágico na Educação Infantil.

O lugar do sentido trágico na leitura literária ganha agora singularidade, pois é nomeado, datado e situado no campo da UMEI Travessia, esfera de Educação Infantil pública; lugar não imaginado, mas com alguma ficção, de onde passo a problematizar o sentido trágico, utilizando os registros e experiências do trabalho de campo para compreender o processo de enfrentamento das crianças diante de leituras com temáticas mais densas da existência e as respostas que produzem, ao terem suas vozes ouvidas, ao poderem dizer muitas vezes o indizível pelos sentidos provocados pela literatura.

### **2.2.3 Apresentação dos sujeitos da pesquisa e a UMEI Travessia**

A seleção do grupo de referência em educação infantil (GREI 5) ocorreu após o período exploratório da pesquisa de campo, em março de 2013. A presença de Luciano, menino com a singularidade de expressão de corpo inteiro, emitindo sons para se expressar, demarcou uma convocação para conhecer a interlocução da escola com esse sujeito de pesquisa. No primeiro momento de chegada à UMEI Travessia ele me causou surpresa e perplexidade porque a idade dele e de todas as crianças do GREI 5, entre 5 e 6 anos, colocava cada sujeito no limiar de transição pré-escola/ensino fundamental no final de 2013. Por isso, estar no GREI 5 passou a sugerir o enfrentamento das tensões e contradições da leitura literária, incluindo Luciano como interlocutor que a todo tempo reivindicava seu lugar de participação entre seus pares.

A localização e arquitetura da UMEI Travessia expressavam detalhes curiosos para mim. A partir de 2014, o corredor viário próximo a escola passou a ser uma avenida sem conservação para carros, ônibus e muitos pedestres, entre estes, as crianças. São essas crianças os sujeitos com quem privilegio o diálogo nesta pesquisa. Elas se inserem em uma história e tempo. São sujeitos situados e em movimento intenso de transformações, dentro e fora da escola. Mas, afinal, onde estamos? E em que "onde e

quando" pretendemos inserir a pesquisa sobre o lugar da leitura literária do sentido trágico na educação infantil?<sup>13</sup>

"Águas escondidas" poderia dizer em tupi o nome da cidade de Niterói. Alguns falam de "terra de Arariboia", talvez pelo chiste à estátua do índio Arariboia, batizado pelo português de Martim Afonso, de costas para a cidade. Estátua grega de um índio na estação das barcas, no centro da cidade? Aqui existem chaves para outras portas. Ainda hoje é possível pegar a barca "Martim Afonso" e atravessar a Baía de Guanabara. "A cobra da tempestade" era índio da tribo dos Teminimós. Em troca de favores prestados teria recebido a região de Niterói como recompensa.

A bordo dessa barca renomeada posso imaginar carrancas e caravelas por todos os lados. Considerando a proa dos fragmentos apresentados acima, monstros marinhos emergem... Um percurso em disputas, valores, traições e bandeiras sugere uma arena trágica na terra das "águas escondidas". Apoio essa compreensão nas forças centrípetas e centrífugas absorvidas da teoria Bakhtiniana (1995, 2003), onde sentidos disputam e conformam os discursos sobre e a respeito do ontem, o hoje e o amanhã da cidade (e da tese), me desafiando a escavar a empiria de campo em seus detalhes e delicados feixes de assombro e equilíbrio.

Singro a Baía. Mar à vista! Um outro porto. O fio das redes da cidade de Niterói se deslocam à memória da fusão do Estado do Rio com a Guanabara, em 1º de julho de 1974, quatro meses após a inauguração da Ponte Rio-Niterói.<sup>14</sup> O então presidente general Ernesto Geisel sancionava as leis no Brasil. Um respingo de sal molha meus ombros... Eu era criança naquela inauguração, mas na nesta tese começo a atravessar em rememoração o cortejo de uma ponte ligando dois extremos. Chego ao Rio, sem perder o meu foco em Niterói. "Águas escondidas" na antiga capital da província do Rio de Janeiro; terra de sangue e tragédias. Niterói, antiga capital do Estado do Rio de Janeiro. Cidade de lutas, festa e peixe.

Ao falar da cidade sou levada a pensar a respeito de como a história fez o "quando e o onde" da pesquisa e, agora, da tese. Neste 2016, Niterói não está mais escondida. É um município de aproximadamente 500 mil habitantes, conta com vinte e três UMEI's de horário integral, seis em horário parcial e mais dez estão anunciadas na plataforma da

---

<sup>13</sup> Disponível em: <http://informativoniteroi.blogspot.com.br/2010/03/finalmente-o-corredor-viario-e.html>. Acesso: 28 maio 2014.

<sup>14</sup> Disponível em: <http://www.jblog.com.br/hojenahistoria.php?itemid=13820>. Acesso: 28 maio 2014.

Fundação Municipal de Educação. A UMEI Travessia insere-se no contexto histórico e político, mas há um estranhamento nessa escola de crianças que me inquieta. Seria o estilo arquitetônico com o lanternin no telhado? Olhando de longe fico instigada com aquele "telhadinho" sobreposto no telhado maior, o lanternin. Disseram-me que serve para ventilar e possibilitar um frescor a mais no ambiente. De fato, por dentro da sala de atividades do GREI5, há um abafamento constante. Não há condicionador de ar, mas as crianças do grupo, Alex, Guto, Julia, Karlos, Lana, Luciano, Maitê, Miriam, Mirtes, Rafael, Renê e Sofia movimentam-se da sala ao pátio, depois ao palco, em seguida às mesas do refeitório e não se importam com o calor e o vento escasso do ventilador de teto.

No prédio da casa transformada em jardim de infância, encontramos marcos que contam sobre "o quando" da escola: 1875 é o ano de nascimento da patrona, 15 de outubro de 1921 o dia de seu falecimento. Na placa de bronze afixada na parede do refeitório, o busto incólume é assinado e datado em 1928. Essas inscrições apontam um circuito de temporalidade. Remetem-me à percepção dos discursos e aos sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa à patrona, à origem do prédio, à construção e à inauguração da Ponte Rio-Niterói. Muitas outras questões parecem receber força no fluxo de significados. Contudo, embora eles se entrelacem ao simbólico do que penso ser um arquivo histórico, não interessam a este estudo. Nesta tese busco ouvir sensivelmente as vozes dos sujeitos e dos fragmentos que emergem da vida das pessoas que atualmente estão na UMEI Travessia sem a pretensão de tratar os séculos de história da escola e da cidade. Ao contrário, busco fechar o foco nas vivências literárias do trágico na educação infantil.

Nessa escola de horário parcial, aproximadamente 190 crianças estão agrupadas em nove grupos de referência em educação infantil (GREIs), nos turnos da manhã e tarde. As crianças moram em morros próximos. A maioria chega à UMEI em 15min ou 20min. Das crianças do GREI5, apenas Luciano mora em São Gonçalo, município vizinho. Segundo informações da direção, dois aspectos contribuíram para sua matrícula. O primeiro foi a proximidade da escola com o trabalho do pai. O segundo, o "Programa professor de apoio da Fundação Municipal de Educação" disponibilizar um profissional contratado para sua modalidade de "necessidade especial", sem laudo médico.

A biblioteca da UMEI Travessia possui acervo de mais de 200 títulos, com livros do MEC/ PNBE de 2008 a 2012, entre outras fontes, como: "PNLD", Ciranda de Livros da Fundação Hoesch/Roberto Marinho", Projeto "Magia de Ler", da Editora Melhoramentos.<sup>15</sup> Duas mesas com computadores e softwares, denominadas "mesa alfabeto", da Editora Positivo, são a referência de uma das atividades da rotina semanal para todos os GREIs.

Há banheiros para crianças e adultos na UMEI Travessia, além de sala para secretaria, despensa, cozinha, pequena área externa com uma casinha grande, de material resistente e pneus; refeitório com mesas e cadeiras, palco com piano desativado e uma área verde nos fundos da instituição onde as crianças encontram as famílias de mico-leão-dourado passeando pelas árvores. Nos banheiros, uns caixotes são utilizados como escada para facilitar a higiene das crianças. Elas sobem e ficam mais próximas à pia. Descobri mais tarde que as crianças do GREI 5 tinham um banquinho semelhante em casa, para lavar louça e cooperar com o serviço doméstico.

- "Aonde você mora?" (Maitê continua o diálogo com a pesquisadora)
- "Moro na rua Vicente." (Responde a pesquisadora)
- Ah, sei onde é. Minha mãe já foi lá." (Maitê conclui)

(Caderno de campo, 04/11/2013)

Fiquei pensando na pergunta de Maitê – “Qual o seu morro?” - durante dias sem saber como contra argumentar dizendo a ela que "eu tinha um morro" sim, em sentido simbólico e social. O morro do Bumba. Ele pulsava em minha memória pela tragédia de 2010 na cidade. Como não pensar em morro coletivamente, depois dos noticiários nacionais e mundiais sobre a avalanche de mortos na cidade de Niterói? Como não dizer a Maitê que a urbanização do Bumba após a calamidade não aterrou o som das sirenes intermitentes das ambulâncias percorrendo as ruas e sangrando os dias naquele "abril despedaçado"? Por que não dizer a essa menina do trânsito de pés, mãos e corpos encharcados e dilacerados por uma chuva de horas? Quando dialogar sobre as dores e horrores dessa tragédia sem problematizar a condição humana nas esquinas niteroienses e do Estado do Rio de Janeiro?

---

<sup>15</sup> Elaborei uma tabela com o levantamento dos títulos do acervo da biblioteca por temas, a partir do arquivo disponibilizado pela coordenadora pedagógica Ana, que reorganizou a classificação dos livros por cores, após o início da empiria de campo.

Avançar no diálogo com Maitê e as outras onze crianças, sujeitos da pesquisa, era um horizonte para tratar as enunciações entre o "dito", "o não dito" e o "presumido" na arena da pesquisa em Ciências Humanas, onde os sentidos refletem e refratam significados (BAKHTIN, 1995). O objetivo de compreender e assumir os sentidos do trágico "entre" as vivências dos sujeitos na arena sinuosa da pesquisa, com as falas infantis, via leitura literária, durante a rotina estabelecida por Catarina, a professora do GREI 5, prevaleceu. Afinal, estava só começando, apesar de seis meses de campo ouvindo a mesma música: "A janelinha fecha quando está chovendo. A janelinha abre quando o sol está aparecendo..."

Maitê estava certa. A sua mãe conhecia a rua que mencionei. Na mesma semana vi Flora, sua mãe, na esquina. Em outro dia de reunião geral na UMEI Travessia deparei-me com ela. Seu rosto de normalista do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC) não me deixou esquecer dos encontros que mantivemos na Biblioteca Infantil Alcimar Terra, a BIJU, onde ela participou de alguns dos projetos de literatura com todas as turmas da pré-escola e ensino fundamental I.<sup>16</sup> Ao me ver declarou: "Tia Lauren!!!" Aquela enunciação me deixou quase "sem chão". Era minha primeira participação na reunião com os responsáveis das crianças.

Ao final da reunião, nos aproximamos e ela me relatou o que a Maitê tinha lhe dito: "Mãe, não é tia Lauren, é pesquisadora." A partir desse diálogo e do olhar de Maitê e Flora, desloquei-me de novo. Agora, de um tempo e lugar de professora da rede pública, para o lugar e a identidade de pesquisadora de doutorado, na instituição pública de Educação Infantil, no município de Niterói/RJ, onde mãe e filha marcavam geracionalmente minha trajetória e trabalho na educação. Nossa proximidade era um fato, mas o morro nos distanciava; ou não? E a palavra "escada"?

Em outro evento, enquanto brincavam na sala comecei a ouvir assim:

- "Qual é a sua escada?"  
(Caderno de campo II, 07/11/2013)

---

<sup>16</sup> Entrevista ao Jornal Educar/APPAl (Associação Beneficente dos Professores Públicos Ativos e Inativos do Estado do Rio de Janeiro) sobre o projeto de leitura desenvolvido a partir de 1995 no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (I.E.P.I.C). Título da matéria: *Projeto BIJU: livros para todos*. [www.appai.org.br/Jornal.../biju.htm](http://www.appai.org.br/Jornal.../biju.htm)



As crianças utilizavam "escada" para designar sua localização específica dentro das vielas, no morro. Com isso, as interações ampliavam-se e traziam relações em torno do conhecimento de si e do outro. E eu mergulhava na cultura do morro de Maitê. A tese estava, pelas e com as enunciações, ganhando carne, sangue e sentidos...

As enunciações das crianças e a ampliação discursiva advindas do movimento da pesquisa e das oficinas trouxeram outras demandas para a tese. A literatura alimentava novas relações culturais das crianças com a família, com as vivências na rua e com o sentido da leitura na alfabetização, próxima etapa de desafio de cada uma. Com o passar dos meses, minha relação na escola mudou. Eu já parecia um adulto atípico (CORSARO, 2011) entre as crianças e não me consideravam mais uma visita. O oferecimento de almoços por parte da direção e cozinheiras aumentou. A solicitação para atender o telefone da secretária e a colaboração em pequenos movimentos de recorte e colagem de papéis me deixaram mais perto das professoras, embora nunca tenha concordado em almoçar na escola. E atender o telefone não foi preciso.

O aumento do tempo semanal na escola, de dois para três dias, possibilitou-me mais tempo e proximidade com as crianças para tratar da literatura e convocá-las a falar de suas abordagens existenciais em alteridade com o que viam e ouviam da pesquisa. Nesse período, observei o cansaço de Catarina. Pelos diálogos com ela ouvi de seu deslocamento de longe para trabalhar com duas matrículas na UMEI, além de estudar. Em alguns dias, a sua expressão parecia me dizer de um desconforto com a minha presença. Mesmo assim, mantinha-se colaborativa.

A ampliação da permanência semanal gerou também o conhecimento do acervo da biblioteca e a identificação dos lugares de livro e leitura me deixaram surpresa com o volume de livros disponíveis e armazenados na escola. A problematização da literatura e o tratamento do livro enquanto produto cultural, carregado de um valor também mercantil, além de artístico, vieram à tona. Isso me fez pensar em qual literatura mobiliza as crianças ao enfrentamento da condição humana? Por que as abordagens dos livros selecionados nas oficinas me ajudariam a compreender as respostas das crianças diante da leitura literária de sentido trágico?

No capítulo seguinte, faço a problematização da literatura na escola com os livros que selecionei e outros. Aliada ao menino na parada do bonde da epígrafe deste

capítulo, exijo-me novos deslocamentos: qual o lugar da ficção e da arte para a criança?  
O que pode a literatura? E a arte com responsabilidade para a vida?

### CAPÍTULO 3 – A LITERATURA QUE PROVOCA AS CRIANÇAS

Mas Guilherme Augusto queria saber mais.  
 Ele procurou o Sr. Possante que tinha voz de gigante.  
 - O que é uma memória? – perguntou.  
 - Algo que vale ouro, meu jovem, algo que vale ouro.  
 (FOX, Mem. 1995, p. 13)



Figura 1 – *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, p. 13, 14.

FONTE: FOX (1995)

Neste capítulo, discuto a literatura infantil e sua função estética. Qual literatura pode provocar as crianças? Consciente de que escrevo uma tese a partir do campo educacional e não do literário, meu olhar se volta para a inquietação do personagem “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”. A narrativa proposta e elaborada por Fox (1995) é força simbólica, mobilizadora de questões e propostas para a reinvenção de outras sensibilidades e abordagens de leitura literária na escola.<sup>17</sup> Parto, então, com o Guilherme. Vou buscar no diálogo e na experiência de narrar, em direção ao antigo e ao novo, que se complementam, aprimorar a busca e responder o que não sei e não vejo. O raro do movimento da descoberta, como a resposta colhida do Sr. Possante, que leva o

<sup>17</sup> O título do livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (FOX, 1995) tem o menino Guilherme como protagonista central da história. Trago-o como um “outro ficcional” para integrar a tese, pois é do/para o discurso ficcional que as crianças também realizam mimesis e elaboram sentidos.

menino a mergulhar nas respostas para depois concretizá-las em objetos de sua cultura. Uma coleção inusitada e preche de trabalho linguístico, elaboração de pensamento, paciência e arte – para criar. Em ritmo orientado pela experiência de acolhimento das vozes dos velhos do asilo, Guilherme vivencia o tempo em um enredo surpreendente - do buraco de sua casa para o asilo e vice-versa – travessias estão no cronotopo da história. A temporalidade da narrativa não aparece controlada pelo relógio, pois o tempo é o da emoção e da curiosidade – enunciações ainda visíveis para crianças hoje em dia.

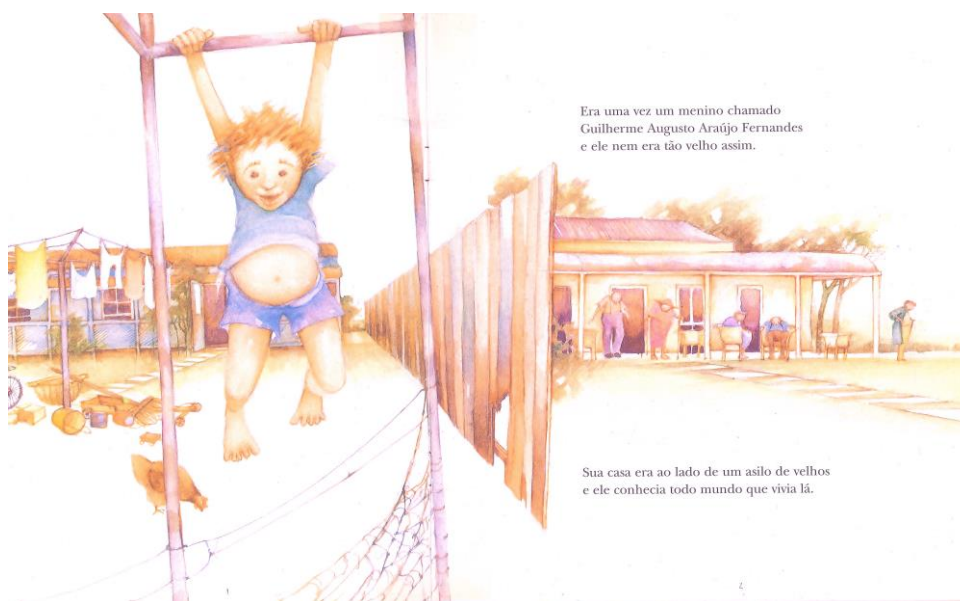


Figura 2 – *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, p. 1.

FONTE: FOX (1995)

A história de Guilherme captura o leitor, mas ela não é a única. Uma literatura que fale ao leitor na perspectiva apresentada na justificativa desta tese disputa forças opostas e aparentemente contraditórias. A força que regula a leitura da literatura empreendida pela criança e promove recorrência - a força centrípeta, que tende ao consenso. E outra que surpreende e desestabiliza - a força centrífuga, que tende ao dissenso, na compreensão e produção dos enunciados e discursos em direção aos sentidos literários diante das leituras. Como dito, essas forças duelam no terreno da língua e podem ser compreendidas a partir do que ouvi no campo empírico desta tese, também como dois discursos que atuam sobre as línguas, o que faz com que os enunciados das crianças

sobre o sentido trágico apareçam no fluxo de sentidos entre o doce, o nem tanto e o amargo da existência. Para isso, neste capítulo, cabe recuperar a problematização sobre quais estabilidades e instabilidades entram em disputa nos sentidos para as crianças e como se configuram no processo dialógico da leitura literária no contemporâneo.

Bakhtin (2003) chama “sentidos as respostas a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós” (p. 381). Por seu caráter infinito, o sentido só existe para outro sentido; só se atualiza em contato com o sentidos de outros, uma vez que não há um “sentido em si”, único. Com isso, ressalto o que procuro na literatura para alterar as crianças: os sentidos trazidos pela leitura literária, situados entre outros sentidos, um elo na cadeira histórica da vida, que se renova.

Britto (1997) em seu artigo “A criança não é tola”, denuncia que a maioria dos textos colocados no mercado (na escola), atendem a uma “pedagogia do gostoso” – “textos simplificados, enredos banalizados, linguagem oralizada (...), prazer do texto limitado a entretenimento, lazer ou diversão, o que tende a tornar leitura um elemento facilitador de comportamentos reprodutores do senso comum e mantenedor do *status quo*, através do reforço de práticas não-críticas”.

Seguindo o rastro das forças contra a banalização da linguagem e da história literária, que seleciona algumas obras dentre todos os textos narrativos, poéticos ou dramáticos já escritos e os apresenta aos alunos como *a* literatura, desqualificando todos os demais como sub-produtos ou como formas imperfeitas, a provocação de Britto (1997) redefine a posição da criança como leitor competente e, como afirmo, um leitor preñado de respostas ao que o texto lhe diz. Nessa direção, recolocar a questão da literatura na escola é considerar o leitor infantil no mundo contemporâneo inserido em muitas e diversas aproximações e percepções, contra a seleção apenas de leitura açucarada para a criança. Afinal, a criança é capaz de ler e se inserir num universo discursivo denso (BRITTO, 1997, p. 113).

A literatura rasa, sem convocações aos sentidos mais densos da existência, é bastante conhecida. Ela traz a linearidade de uma sintaxe sem interrogações, não se preocupa com o absurdo, o vazio para o leitor enredar seus sustos, perplexidades e desvios. E, talvez por isso, distancie o sujeito não apenas do uso da linguagem como constitutiva de uma autoria no mundo, mas o que é devastador: renova, como diz Britto

(1997), a reificação de um mesmo e estático lugar de não intervenção do leitor como criador que se apropria da leitura.

Mas a literatura que pode provocar as respostas oferece outra forma de entrada do leitor no texto. E o instiga à contrapalavras. Em Guilherme Augusto Araújo Fernandes aparece a prerrogativa da pergunta como porta de entrada para a criança na experiência literária, com tom realista, mas com brechas para a mimesis e contratos internos de imaginação e encantamento com o desejo da criança.

Guilherme inverte a ordem do discurso e cria uma pergunta para as respostas que não encontra. Essa composição diz da concepção de criança do século XXI. A pergunta posta na literatura transforma e intensifica a linguagem comum, mas dela se afasta. Em direção ao dissenso, a narrativa vira do lado do avesso; a pergunta do menino para expandir o tema da memória se mostra uma chave de compreensão para a forma de diálogo elaborada – entradas e saídas se processaram pelo “buraco” de sua casa para o asilo de velhos e velhas. O empreendimento de leitura ficcional em questão revela a nova obra do leitor na e pela linguagem, convocação para criança no mundo de hoje.



Figura 3 – *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, p. 21, 22.

FONTE: FOX (1995)

O fluxo de sentidos é garantido na dimensão histórico-cultural, pois o leitor infantil, com o livro em mãos, faz da leitura literária com Guilherme Augusto Araújo Fernandes, o ato de experiência que o vincula à dimensão do que se sente e do que se diz do que se sente. Além da apropriação da linguagem, conhecimento cultural, entra em cena no tabuleiro discursivo a ampliação das possibilidades de desenvolvimento do potencial artístico e criativo das crianças, sempre coletivamente, pois na perspectiva benjaminiana, a voz do narrador é a companhia para o leitor. Não seria essa uma das funções da leitura literária, chamar o leitor a responder ao narrador, a ouvi-lo e, com paixão, trazê-lo para inventivos diálogos com o que importa às crianças?

Se as obras de ficção são textos de literatura em que a fantasia e o trabalho artístico com a linguagem são a base da proposta, a narrativa contida nessas obras não deveria surpreender e provocar o leitor infantil? Uma boa história incita o imaginário e amplia as possibilidades de interpretação do mundo, de pensar o outro e a si mesmo, de falar a si e ao outro. A literatura na perspectiva do dissenso e da crítica não tem como finalidade trazer um ensinamento, um comportamento, um conteúdo ou um preceito moral. Antes de tudo, sua função é estética, e, como aponta Bakhtin (2003, 2010), ética e estética se articulam numa indissociável relação entre forma e conteúdo. A estética é construída pela contemplação, pelo olhar das crianças inseridas em seu tempo, pelas experiências com a linguagem literária partilhadas, pelo “curto-circuito emocional” (VIGOTSKI, 1999) provocado na apreciação da obra.

A estética em Benjamin (1994) remonta a sua reflexão desde 1913 sobre o declínio da experiência no sentido pleno de *erfahrung*<sup>18</sup> e, por extensão, a crítica da narração tradicional. Sua preocupação e crítica ao silenciamento dos combatentes para as experiências transmissíveis de boca em boca, após o retorno da Primeira Guerra Mundial, tece para ele um novo sentido para as experiências desmoralizadas da miséria da época moderna: “a experiência estratégica pela guerra de trincheiras (...) pela inflação (...) pela fome, a experiência moral pelos governantes” (p. 115). A geração que foi às trincheiras de guerra e sofreu as explosões destruidoras da paisagem, alterada pelas condições brutais de produção individual e coletiva de vida do pós-guerra, não fez a transição de um processo de riqueza da experiência talhada, que deixa rastros sociais, culturais e artísticos de compartilhamento da tradição entre gerações. As noções de

---

<sup>18</sup> Cf. Gagnebin (1994) - *erfahrung* (experiência).

continuidade, unidade e temporalidade das narrativas tradicionais foi perdida, porque o tempo deslocado e entrecortado do trabalho no capitalismo produziu certa sujeição do indivíduo às forças impessoais da técnica, que transforma a vida e esfacela a palavra e as narrativas pela vivência rápida, de choque, sem rastros, sem história. A organização do trabalho, das relações de intimidade e cooperação nas sociedades artesanais, segundo o autor, perdeu seu lugar privilegiado. No mesmo estudo “Experiência e pobreza”, denuncia o abandono de uma geração:

Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, **sem teto** (grifo nosso), numa paisagem diferente de tudo, exceto de nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Por que uma geração sem teto?

A imagem de uma geração sem teto é uma metáfora para pensarmos a profundidade do conceito de experiência em Benjamin (1994). A experiência se inscreve numa temporalidade intergeracional. A linguagem da tradição de uma palavra transmitida de um ancião para um filho, de um filho para um neto, definia o valor de existência. Não é uma ordem dogmática, mas uma orientação de autoridade para o destino de uma geração. A escola, como lugar de formação, tem se rendido à aceleração, às exigências de produção e consumo da cultura capitalista, onde os avanços valem pelo valor do capital e dos homens e de instituições que o detêm (cf. GOULART, 2011). Uma cultura que esgarça os extremos do humano, cuja lógica do consumo traz a efemeridade do novo, do eterno descarte que não deixa rastros e que acaba por promover o hedonismo, o imediatismo e a ruptura das relações interpessoais. A escola rendida a esta cultura reflete o descompasso dos estilhaços da morte da experiência, fica também sem teto e frágil. A criança nessa corrente de tensões impostas, leva para a escola o silêncio, num percurso de atraso e culpa controlado e pressionado pelo relógio – “Criança que chega atrasada” (BENJAMIN, 1984, p. 78).

O mesmo autor, ao criticar a cultura burguesa do fim do século XX, elabora uma teoria contra a perda de referências coletivas, a frieza e o anonimato que transformaram a cultura, a arte e o indivíduo em signo burguês para estar no mundo alienado e confortável: o consumo ostensivo. Para reconquistar seu sentido de estar no mundo, o



homem moderno tem na reflexão um caminho de volta contra a agonia desestruturante e triste. Uma luta de contornos épicos, na qual vida e morte entram em diálogo. Tenho a hipótese de que a escola pode enfrentar a fragmentação do tempo, criar espaços de/para narrativas e de intercâmbio de experiências. No capitalismo tardio de intensidades crescentes e apelo esquizofrênico, conforme desenvolvido em Jameson (1997), há que se reinventar a questão da vida na escola, por meio da linguagem o que inclui também a literatura. Uma literatura que enfrente o que Benjamin (1994) chamou de impossibilidade de narrar e que responda à vida, como estou fazendo aqui.

A agenda de reinvenção da narrativa na escola para provocar o dizer das crianças é a contrapalavra que sempre compus com a literatura, para não saturar as abordagens temáticas, os modos de ler e dizer na escola, conforme abordagem de Goulart (2011). Ao discutir a tendência centralizante da vida ideológica verbal da *unidade* na diversidade na sociedade, de acordo com Bakhtin (1995), a autora critica a visão monovalente da dinâmica social predominante, tentando fazer-nos crer que “a gente vai se ver na Globo” ou que a doação de 7 reais para o programa criança-esperança nos alivia, nos tira a responsabilidade pelas desigualdades, injustiças e crueldades sociais (p. 7). Em Bakhtin (2003) a natureza dialógica da própria vida humana é o *script* para a arte literária incendiar a educação com as narrativas infantis. Um diálogo inconcluso. Um princípio para se viver é participar do diálogo da vida. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 348):

Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Releio a parábola escrita por Benjamin (1994) na primeira página de “Experiência e Pobreza” para colher outros sentidos da referência da tradição de um pai moribundo e sua revelação no leito de morte - uma reedição para a arte de narrar e fabular a vida. Uma possibilidade para ressignificar a experiência estética, que envolve a dimensão ética criadora, como um princípio histórico de vida e de conhecimento, do meu lugar que se altera pela presença do outro no mundo.

Na história, o pai traz a força da alegoria do tesouro escondido na terra para atrair a concentração dos filhos, que ávidos pelo anúncio do que lhes daria sustento, cavam a

terra sem o sucesso esperado. Com o passar do tempo, a produção fértil do solo retorna para os filhos uma produção exuberante de uvas, a mais distinta da região. Só após o tempo de trabalho para gerar a colheita, é que os herdeiros se dão conta de que o pai lhes deixara uma experiência: o sentido da felicidade não estava no ouro, mas no trabalho.

Apreendo novos sentidos: os filhos da parábola não compreenderam o conflito originado pela contradição da enunciação do pai. O dialogismo: a continuidade do processo de narrar, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. Eles entraram na narrativa com a boca aberta pela cobiça e saíram dela com os ouvidos e a consciência marcada pela assimilação do tempo da experiência constituinte - “entrou por uma porta saiu por outra, quem quiser que conte outra”. Aos filhos, o direito à formação. Eles escaparam à impessoalidade e brutalidade da ruptura da tradição. Eles estão no leito de morte com o pai, em casa, e ouvem e se apropriam da tradição oral. É no encontro de vozes, falta e colheita (de uvas!), que os filhos podem pensar de novo os enunciados do velho pai e dar continuidade à transmissão da experiência.

É no leito de morte que o pai impõe a autoridade e o valor da tradição. Quem em um leito de morte não seria ouvido? A morte recoloca sentidos para a transmissão da experiência, a concepção de homem, de vida social e de mundo.

A literatura que provoca respostas tem na parábola apresentada um valor de consistência. Como já informamos, Calvino (1990), ao esboçar “Seis propostas para o próximo milênio”, em vida, definiu apenas cinco: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade e multiplicidade. A tese da consistência não chegou até nós. Na brecha da folha em branco entregue por Calvino (1990) à humanidade e aos que vivem os impasses da literatura, em muitos lugares, quero tratar da consistência, a tese não escrita e, que por isso, instiga uma elaboração.

A discussão da consistência que trago vincula às crianças a possibilidade de fabulação: um ato de reconstrução no plano simbólico da ação vivida, que se encarrega de “trocar a roupa do mundo” (QUEIRÓS, 2008). A reconstrução em todas as culturas do fragmento do vivido pode encontrar na fabulação as relações de verossimilhança e de possibilidade dessa reconstrução em profundidade. E esse caminho tem na narração seu princípio raro.

Britto (2003), ao expandir a problematização sobre leitura e participação, amplia o seu estudo de 1999, “Promoção e mitificação da leitura”, citado nesta tese, para afirmar a leitura como prática social, que existe na história e, portanto, é ação cultural – experiência estética de leitura. O que resulta desta ação é o valor da representação da realidade articulada com o conjunto de valores e saberes socialmente conhecidos. Para o autor, ler é tomar posição política diante do mundo. O que significa promover um conjunto de valores e comportamentos humanos dignos, necessários para a condição humana, na sociedade capitalista. Nas palavras do autor:

[...] de alguma maneira muito importantes (os valores e comportamentos), expressos e fundamentados na experiência artística. Expressos e fundamentados no texto e na arte literária. O problema é que o objeto de arte na sociedade capitalista é, ao mesmo tempo, expressão de cultura e objeto de consumo [...] Com isso, se invertem os valores e passa-se a viver uma situação em que a legitimidade ética perde o sentido, em que predomina a associação entre arte e lazer, lazer e entretenimento (BRITO, 2003, p. 112).

Retorno, assim, à problematização da leitura literária, não apenas no contexto da arte literária em si, mas no contexto contemporâneo de reificação das características do pós-modernismo, com a lógica das intensidades e apagamento do tempo da e para experiência. A dimensão da leitura na escola e, principalmente, na Educação Infantil, pode produzir um debate que gere um espaço de leitura para ação coletiva de narrar a vida. Uma leitura que não se reduza nem ao consumo e nem ao mero entretenimento. Em concordância com o autor, penso que essa ação coletiva implica uma questão de conhecimento para a escola: como adultos e crianças podem se apropriar da consistência?

A empiria de campo desta tese e os eventos produzidos ao longo do tempo de trabalho com a literatura na escola evidenciam a necessidade da criança dizer de outros lugares à vida, narrando do seu jeito o que lhe provoca ou não. As conquistas da imaginação de uma criança ecoam em enredos para as histórias - uma literatura que alimenta a vida com os vazios para o que ainda falta dizer e, por isso, não determina um final absoluto nas histórias, mas um convite à polifonia de sentidos e desdobramentos para criação. As crianças como sujeitos na experiência estética - contemplador, segundo Bakhtin (2003) - é a brecha para o terceiro olhar, sem o qual nem a obra e nem

o autor permanecem na história. E como as crianças olham as narrativas? Como o olhar das crianças preenchem as narrativas?

No livro “Raposa” (WILD, 2005), vejo a literatura que instiga respostas e insere o leitor na fabulação. A autora elabora uma fábula contemporânea. Abaixo, imagens do livro para apreciação e análise. A narrativa contemporânea sintética foge ao sentido e ao final únicos das histórias que antes traziam o narrador como onisciente e solucionador da ficção. Com os personagens Cão, Galha e Raposa, entro no enunciado que atrai a criança a lançar-se ao texto. E encontrar as suas respostas, ao lado dos personagens.

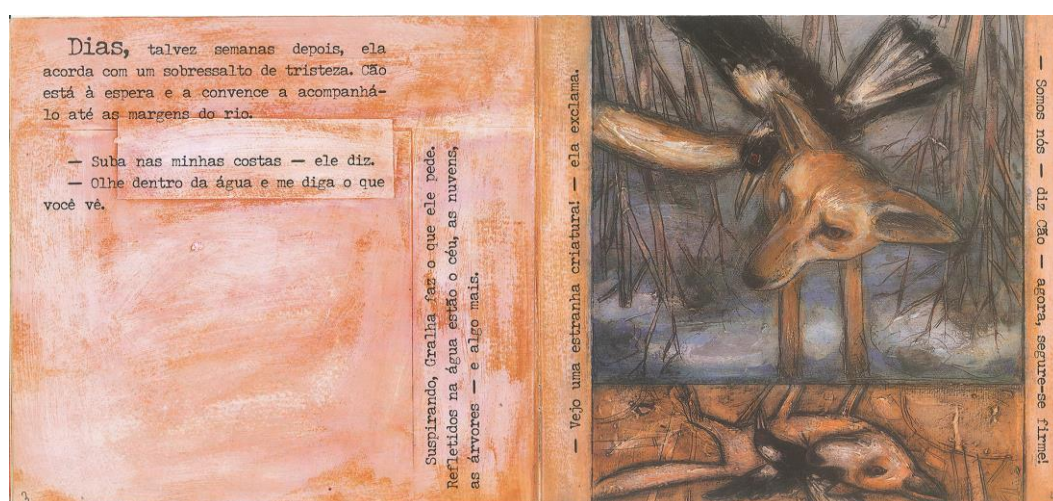


Figura 4 – *Raposa*, p. 4.

FONTE: WILD (2005)

Há na imagem acima algo que desconcerta a matriz tradicional da fábula. Esta fábula no contexto da produção literária contemporânea suspende a realização de uma proposta de final previsível. Galha está sobre o corpo de Cão. O personagem e seu olho cego é uma face nada convencional para as repetições do “bonitinho” e agradável destinados à infância. A composição visual, cuja estética se organiza de forma a deslocar o leitor em interlocução com o texto verbal, vem com a força do não habitual para impingir a narrativa uma reflexão para além dos clichês de lendas de personagens adocicados e retocados.

A rememoração do mito de Narciso sofre uma reelaboração nesta proposta. Na tela do livro, os dois personagens aparecem refletidos no espelho d’água e o diálogo inscreve a alteridade de Cão e Galha, se reconhecendo na estranheza de sua própria

imagem. Esta literatura não adoça o olhar do leitor, mas imprime uma outra possibilidade simbólica para a experiência com o estranhamento ali, na experiência estética com a literatura, que desloca o pensamento infantil para outras referências e indagações, o não habitual e o destino do trágico na vida das personagens.

A trama do vil, do horrendo e do que não é admirável na relação dos personagens suspende a respiração. A duplicidade imposta na cena, com o texto nas laterais que acompanha o desenho, conferindo sentidos complementares com a dobra da visão no espelho d'água, inquieta pela apresentação de categorias visuais e legíveis na superfície do texto. Os personagens se estranham na página e o leitor estranha a forma de orientação nada convencional do texto escrito, que quebra a orientação do sentido da leitura no ocidente – da esquerda para direita. Algo de estranho pode ser visto e sentido nesse livro. Uma pesquisadora de nosso grupo institucional de pesquisa, ao me ouvir lendo o livro, rejeitou a posição das palavras e disse ser este um livro confuso. Contra-arguntei chamando-a para ler na perspectiva das intenções gráficas da paginação, que trazia outro modo de ver e ler para acompanhar a direção da leitura apresentada. Contudo, sua posição não se alterou. Na oficina com esse mesmo livro, a menina Miriam do GREI 5 entrou no jogo verbovisual e não teve dificuldades para deixar seu olhar em outro caminho de análise. Diante das duas respostas colhidas, observei como às vezes é difícil, mesmo para o pesquisador adulto, assumir outras perspectivas de leitura em direção à plasticidade da linguagem-imagem, que se interpenetram nas histórias.

Belmiro (2012), ao analisar publicações contemporâneas de literatura infantil em que as categorias do visível e do legível atravessam as relações entre imagem e texto verbal, desenvolve a discussão de uma literatura com projeto gráfico-editorial que acolhe o diálogo entre palavra e imagem. Seu trabalho sugere caminhos percorridos por autores e ilustradores para que essas dimensões de expressão possam ser ou não permeadas uma pela outra (BELMIRO, 2012, p.112).

Na segunda cena abaixo, Cão e Raposa aparecem na ilustração, que centraliza a nova duplicidade – “Mas Cão diz: Bem-vinda! Podemos lhe oferecer casa e comida.” A palavra ‘Bem-vinda’ é uma chave, em letras maiores, para a trama de aproximação e traição que se desdobrará. Uma raposa enorme se entende por duas páginas e promove

no leitor um sentido ainda não nomeado. A Galinha está ausente e a conjunção adversativa ‘mas’, insinua a proposta de oposição em cena.



Figura 5 – Cão, Raposa e Galinha, p. 9

FONTE: WILD (2005)

Gralha perde seu lugar ao lado de Cão. A junção de elementos repercute a ideia de separação pela presença de um outro que assume a face perversa das relações – a traição declarada e o abandono.

As afirmações até aqui postas já permitem pensar em conseqüências para algumas apropriações do uso de imagens no âmbito escolar para inserir o leitor no drama de Cão, Galinha e Raposa. O tratamento do tema do abandono e o seu não ocultamento é um enredo para todas as idades. Nesse caso, a literatura, então, não está a serviço da mediação literária, mas da leitura literária para a criança criar fluxos de sentidos mesmo em silêncio, espantos e respostas.

Em “Vó Nana”, os mesmos autores de “Raposa”, Margaret Wild e o ilustrador Ron Brooks, criam uma composição de efeito leve pelo traço de imagens recortadas. A técnica da aquarela em tons suaves chama o leitor para entrar na trama das duas porquinhas. A organização do texto escrito sintetiza uma economia de palavras e ao mesmo tempo conduz a narrativa para o amplo horizonte das possibilidades sem o final único para o desaparecimento da avó Nana.



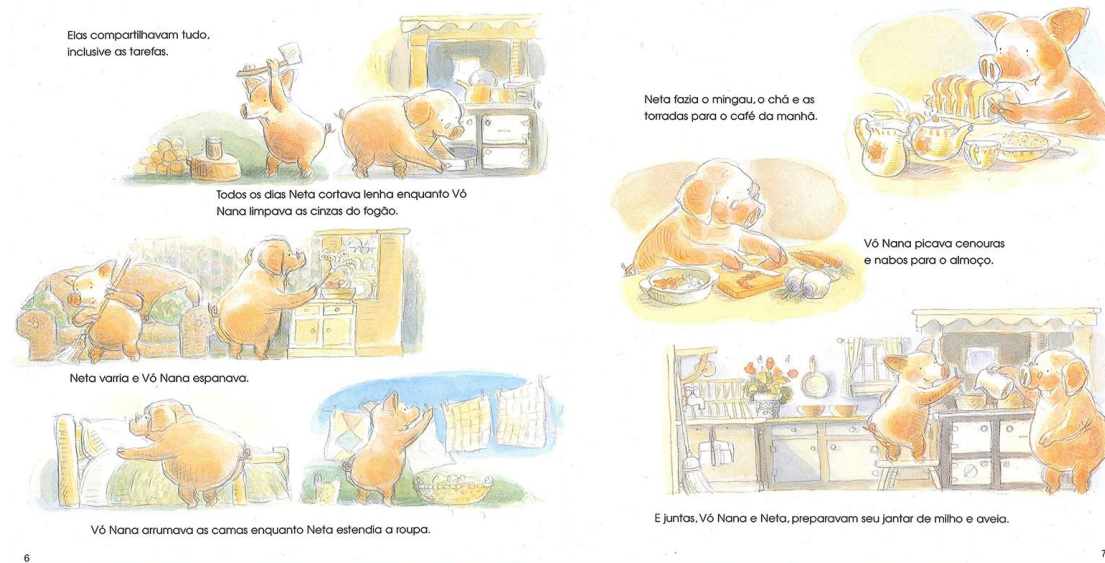


Figura 6 – *Vó Nana*, p. 6

FONTE: WILD (2000)

O realismo de cenas de uma vida urbana doméstica acrescenta um sentido de muita proximidade com os modos de vida conhecidos. O tom esfumado e sem definição de traços dos desenhos sugere uma sensibilidade estética bem acentuada para tratar do tema da relação afetiva entre as duas personagens, suas afinidades e cooperação, no espaço de casa.

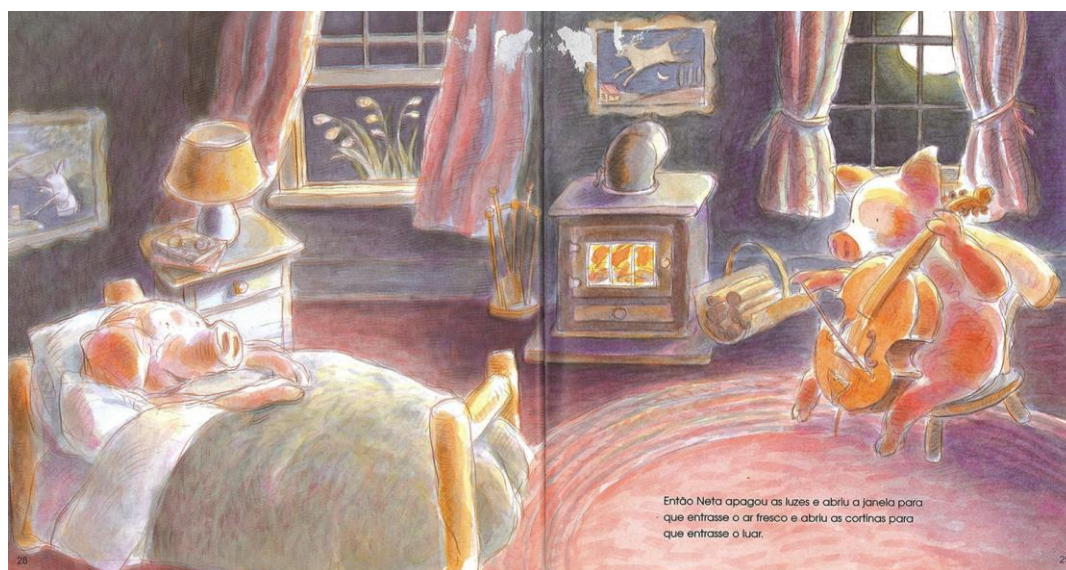


Figura 7 – *Vó Nana*, p. 10

FONTE: WILD (2000)

O lugar da alteridade e do inesperado na narrativa aparecem quando o conflito representado pela doença de Vó Nana é elaborado. A impressão dos desenhos expressa a efemeridade da vida, o comportamento humano e o tempo de vida como questões para o leitor contemplar. O jogo verbovisual anuncia possibilidades para o que virá na próxima página. O deslocamento do tema da impermanência elabora a empatia no interior do outro-ficcional para ir ao lugar dele e retornar ao meu (BAKHTIN, 2003). E nessa relação de posições e reposicionamentos oferecida pela dinâmica de texto, margens e palavras, a literatura permite a vivência das fronteiras externas do homem, na história, em sua materialidade empírica, o nascimento e a finitude humana, a morte.

A discussão do trágico na dimensão da complexidade temática posta na literatura que reclama a voz do leitor conduz às práticas de leitura na pré-escola e na dinâmica de enfrentamento de temas caros à condição humana, para ampliação dos espaços discursivos na Educação Infantil. Nesta via, é importante a escolha de livros a serem lidos com e para as crianças da Educação Infantil que favoreçam outras formas de olhar e outras compreensões pela interdiscursividade entre o verbal e o pictural. Outros dois livros que trazem este deslocamento são: “O pato, a morte e a tulipa”, de Wolf Erlbruch (2009), que brinda o leitor com a triangulação trágica e cômica de personagens ao redor do tema da morte e o livro “Lá e Aqui”, de Carolina Moreyra e Odilon Moraes (2015), que aborda a separação dos pais de forma poética e sensível. Esses livros não foram utilizados nesta tese, mas são novas sugestões para instigar crianças e adultos a outros debates. Como disse, não tenho a intenção de esgotar a abordagem do sentido trágico, em práticas de leituras enunciativas escolares, mas de garantir o dialogismo.

Com o personagem do livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes, então, insisto na trilha do diálogo em direção ao antigo da experiência de narrar, que se nutre do raro da descoberta, como a resposta colhida do Sr. Possante. Tenho consciência de que escrevo uma tese a partir do campo educacional e não do literário. Em diversos lugares e tempos educativos, tenho ouvido a inquietação infantil mobilizar questões e propostas para as pesquisas, mas as crianças, como sujeitos sociais, inseridas na escola, o que têm a dizer sobre os temas relacionados ao mundo contemporâneo? O exemplo vem do personagem Guilherme Augusto Araújo Fernandes.<sup>19</sup> A escuta da voz da criança no

---

<sup>19</sup> O livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes, de Mem Fox, lançado pela editora Brinque-Book, tem o menino Guilherme como protagonista central da história. Trago-o como um “outro ficcional” para



mundo contemporâneo alinha-se à busca de uma narratividade na pesquisa com as impressões da criança. Reafirmo o enfrentamento teórico-metodológico de temas relacionados ao sentido trágico em interface com a cultura contemporânea para ampliação dos espaços discursivos na educação de crianças.

Mas, quais crianças? Crianças no horizonte discursivo de Guilherme Augusto Araújo Fernandes”; crianças prenhes de desejo para saber, querer e viver, na escola, o que ainda não sabem e, por isso, perguntam, duvidam, leem e descobrem – quando a escola permite esses atos, claro!

O livro de vinte e oito páginas, intitulado “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, conta a história de um menino que vive com os pais ao lado de um asilo de velhos (Apendice B). O título do livro dá nome ao personagem-menino. Curiosamente, esse jogo linguístico duplo, no título e no texto, faz o leitor reler sempre os quatro nomes do personagem e promove uma trama com uma das velhinhas do asilo, Dona Antônia Maria Diniz Cordeiro, de 96 anos, que perdeu a memória.

Na história, ela é a confidente dos segredos da criança. O enredo do conto narra o interesse do menino para descobrir, por meio das perguntas aos pais, o que é uma memória e por que a velha perdeu a sua. Primorosamente editado pela Brinque-Book, o livro foi lançado em 1995 no Brasil. Ele compõe o acervo de leitores-professores, de bibliotecas e salas de leitura intencionalmente atentas a atrair o leitor infantil para um encontro de enfrentamento/estranhamento com o literário, em suas nuances de linguagem imagética e discursiva.

A provocação da criação literária de Guilherme Augusto Araújo Fernandes traz para a arena de estudo e investigação a discussão do ser curioso da criança como elo para a pesquisa em educação. Na escola, defendo o lugar de aluno para a criança ocupar, como um lugar político de vínculo com conhecimento e de uma aprendizagem criativa.

Para oferecer densidade teórica à especificidade da leitura literária de sentido trágico, na contramão do discurso do “vale tudo” sobre a leitura pelo “prazer”, por exemplo (BRITTO, 1998), entre outras concepções que estão na ordem do dia, recorro à discussão proposta por Charlot (2006), em seu difundido artigo, “A pesquisa Educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber”. No artigo, encontro a defesa de um discurso científico que não é o do

---

integrar a tese, pois é do/para o discurso ficcional que as crianças também realizam mimesis e elaboram sentidos.

“vale tudo”, sem normas de produção, mas uma construção discursiva, com argumentos que apurem as contradições dos discursos rasos, como: da prática em confronto à teoria, ou da prática pela prática; que considere *o chão da escola*, que crie ressonâncias teóricas com os diversos sujeitos contextualizados no cotidiano escolar e aponte modos de fazer para o professor reinventar sua prática, contemplando novos horizontes sociais da/para educação.

De uma forma geral, percebe-se que Charlot (2006) está analisando os discursos que apresenta sobre educação, que são: a) discurso da negação da legitimidade de um discurso científico, representado pelas categorias espontâneo, prático e antipedagogos; este último valorizado na Europa; b) discurso pedagógico; c) discurso “dos outros”, produzidos por disciplinas de ciências humanas, destacadamente a psicologia e a sociologia; d) discursos políticos sobre educação, separados em militante e o gerado por instituições internacionais. Ao apresentá-los, problematiza como eles são gerados, quais funções desempenham e quais consequências produzem no cenário educacional. O autor, concomitantemente, vai discutindo e construindo uma proposta metodológica para a escola gerar uma mobilização intelectual no aprendiz, tendo o professor como esse primeiro sujeito desejante de saber para querer fazer de novo, o novo. Esse argumento coaduna-se com o seu discurso na palestra ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, no ano de 2012, quando problematizava a questão da evasão escolar. Uma das questões dizia respeito ao aluno. Se o aluno não se vinculou ao desejo de aprender proposto pela escola, como podemos qualificar a evasão escolar? Como a escola transforma o sujeito empírico em sujeito epistêmico?

Para desconstruir esses e outros paradigmas discursivos pedagógicos, que estabelecem verdades (nem sempre politicamente aceitáveis), precisa-se travar os embates de um campo de saber (campo de saberes) mergulhado em valores, historicamente situado, diferenciando descrições, relatórios de experiências e manifestos, com produção de saber/saberes. Charlot (2006, p. 13) alerta que isso não significa depreciar a pedagogia, nem a complexidade das salas de aula, mas convocá-las à arena da pesquisa com dados, para tratar os socialmente desiguais, sem estabelecer a escola ou a academia como *locus* privilegiado de discursos já instalados.

O seu argumento de que a educação é um processo de articulação tripla (humanização, socialização e singularização), sugere que a ação educativa pode

modificar as práticas dos professores e as dos alunos (CHARLOT, 2006, p. 16); indicando que se a disciplina educação chegar a existir deverá articular as três formas de atividade: a do aluno, a do professor e a das políticas.

Na brecha interdiscursiva da educação como uma tripla articulação defendida por Charlot (2006) e em sintonia também com a arquitetônica bakhtiniana, endosso a relevância da escola para ampliar os espaços discursivos e garantir a leitura de temas em interlocução com o trágico, ampliando a dialogicidade com a concepção oferecida por Paulino (2008) e outros, que entende a Educação como um dos aspectos que recobrem a cultura contemporânea, “para pensar o desafio de uma sabedoria trágica para viver, que significa encarar uma educação na vida e pela vida, em seus vieses de ação política, econômica, intelectual, emocional, ética e estética, entre outras” (PAULINO, 2008, p. 807)

Na mesma direção argumentativa, Souza (2003, p. 15) quando dialoga com os estudos a respeito da pós-modernidade a partir de Lipovetsky (1983, 2004)<sup>20</sup>, sugere resgatar a Educação e o conhecimento que “perde a sua densidade e compromisso com uma formação educativa que constitui o alicerce da ética e do gosto pelo belo no indivíduo, para se transformar em objeto de consumo rápido e, obedecendo à lógica de circulação dos “saberes” descartáveis, deve ser jogado fora após o uso” (SOUZA, 2003, p. 22).

Nas trilhas com o personagem Guilherme Augusto Araújo Fernandes, aprofundi nesta tese a compreensão a respeito do horizonte da educação do ser que contemple a constituição da experiência como ato ético, estético e de conhecimento. Essa coerência encontra diálogo na arquitetônica bakhtiniana, como já informei. Desse núcleo de problematização, o recorte a respeito da leitura literária em interlocução com as temáticas ligadas ao trágico foge às interpretações dos campos psicológicos e sociológicos, para fixar seu estudo no campo da educação.

---

<sup>20</sup>SOUZA (2003), no artigo *Educação na pós-modernidade. Educar para quê?*, usa como base de argumentação o livro de Gilles Lipovetsky, *A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*, ed. Relógio D'Água, de Lisboa, 1983. PAULINO (2008), em seu texto, *Reprovando o trágico: sociedade de consumo e poesia na escola*, recorre à Lipovetsky, mas em outro livro, *Os tempos hipermodernos*, ed. Barcarolla, São Paulo, de 2004, onde destaca, na p. 810: “Lipovetsky (2004) localiza o que chama de “invenção do consumo” do final do século XIX ao final da Segunda Guerra, passando por um segundo momento, de 1950 a 1980, de abundância e expansão cultural, em que a compra se ligou à alegria de viver e a publicidade se tornou o discurso hegemônico com relação às emoções.” Como as duas autoras mantêm a mesma referência ao autor de base, penso que será oportuno futuramente também ler suas contribuições na fonte.

A função transformadora do texto literário pela alteridade da criança com o livro, os sentimentos e a estética que deslocam o leitor do lugar-tempo-comum (cf. CORSINO, 2010a, p. 184), complexificam a função simbólica da ficção para a vida da criança porque o menino Guilherme não descarta de seu interesse a velha Antonia de 96 anos, sem memória.

O que esse garoto-personagem oferece ao leitor do século XXI, oprimido pela cultura da produção incessante da novidade, sem muitas aproximações com o antigo e o denso, como na experiência constituinte para a educação do ser que defendemos? Penso que a formulação de perguntas advindas das enunciações e inquietações de Guilherme podem representar uma brecha para a alteridade que me lance e prenda aos padrões da reflexão e, quem sabe, ao conceito de reviravolta dialógica (BAKHTIN, 2003, p. 300) para a mudança da vivência à choques, em experiência.

Nesse mundo do tempo fragmentado e diluído, onde as vozes da responsabilidade e responsividade com o que não é próprio ao narcisismo estão na ordem do dia (SOUZA, 2003, p. 24), dirijo a convocação da sensibilidade para o que é de todos.<sup>21</sup>

É na trilha da desaceleração, portanto, a contrapelo da lógica voraz contemporânea da fragmentação do tempo e do descarte emocional, que lemos no livro: “O que é memória?” Na travessia de postos enunciativos contra argumento: Para quê o trágico na literatura e na educação de crianças? E ainda: quais as funções da leitura do sentido trágico para o letramento literário de crianças no mundo contemporâneo, vinculadas à escola básica? Quais as ênfases editoriais sobre o gênero? Preciso perguntar.

No mundo contemporâneo de Guilherme Augusto Araújo Fernandes há uma fronteira representada pela cerca. A fronteira existe para ser reconhecida como limite-possibilidade, convite-travessia. Impressa em suaves traços de desenhos em aquarela “o buraco” na cerca impressiona pelo convite à rota de fuga; ele marca o ponto de partida do menino, mas para expandi-lo e aumentar seu percurso conceitual e existencial, existe o outro lado, o desconhecido. Apesar de sua casa ficar ao lado do asilo de velhos e ele conhecer tudo mundo que vivia lá (p. 2), o outro lado representa a dúvida e traz a

---

<sup>21</sup> A palavra narcisismo está sendo utilizada aqui a partir da concepção de SOUZA (2003). A escolha do termo visa elucidar outra característica da cultura contemporânea e não aprofundar ou discutir a perspectiva narcísica no sujeito, como o fazem as diversas interpretações psicanalíticas. Reafirmo que, nesta tese, interessa-me apresentar a contribuição da autora apenas para enriquecer o foco de estudo na leitura literária.

pergunta “O que é memória?”, como elo que o ligará às rotas e tramas de sentidos e desejo epistêmico de criança para saber o que é uma memória...

Na cerca de madeira, um pequeno buraco é suficiente para levar e trazer Guilherme de casa para o asilo e do asilo para casa. As pessoas estão do outro lado, mas a singularidade do encontro para responder à pergunta encontra em uma pessoa seu núcleo de investigação. Do conjunto de pessoas do asilo ele interessa-se pela história de uma, Antônia, que perdeu a memória, segundo informação dos pais. Como Dona Antônia, pretendo não perder a memória do vivido, ouvido com as crianças em interlocução com os sentidos do trágico, mas lembrar, reacender a chama e continuar a incendiar a pesquisa com as preciosas questões infantis.

Reviravolta dialógica. Lembro de contra argumentar: o trágico para quem? Quem está endereçando o termo e seu sentido?

Sabe-se que a escola está mergulhada em uma sociedade que expõe a violência, personificando-a muitas vezes como um espetáculo, desenraizando-a de uma provocação reflexiva e subjetiva, sem oportunizar condições para pensarmos as produções discursivas do trágico afastadas da vulgaridade, da banalização e da reificação da violência pela violência (PAULINO, 2008).

Nesse contexto, o trágico vira qualquer coisa, sem a necessária abordagem de sua complexidade para a constituição humana, que desperte o espectador anestesiado no contexto da indústria cultural (Duarte apud Paulino, 2008, p. 13), como defendida por Paulino (2008, p.5). O lugar para a experiência de sofrimento e sua expressão fica sem lugar. Não simplesmente fora do lugar, mas sem o lugar para a desaceleração do sentido “espetacular”, da sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997, p. 17), onde o conhecimento de si e do outro, no tempo da relação com o sentimento, o silêncio e os vazios para os processos de humanização ética são negados.

Com essas ênfases, a literatura pode provocar as crianças, suas respostas e sensibilidade quando evoca sentidos para elas mesmas entrarem de corpo inteiro nas narrativas e revisitarem coletivamente o prazer de trabalhar pela imaginação, fabulação e arte em um tempo totalmente controlados pela experiência, pela necessidade de narrar o que sentem, querem e ainda precisa ser dito, enunciado. A literatura nessa perspectiva deixa marcas de autoridade nas crianças e nos que a ouvem, um movimento

mutuamente significativo para orquestração de vozes a favor da convivência humana: consistência.

No próximo capítulo, trago as crianças, com as suas vozes, respostas e presença de corpo inteiro, como os sujeitos envolvidos nesta tese.

## CAPÍTULO 4 - LEITURAS DO CAMPO E O CAMPO DAS LEITURAS

A narrativa tem gravadas  
as marcas do narrador,  
tal como o vaso de barro  
traz as marcas  
da mão do oleiro  
que o modelou”.  
(BENJAMIN, 2012, p. 35)

O que encontrei no GREI 5 e na UMEI Travessia?



Foto 1- Profª Catarina na rodinha com as crianças e a rotina de repetições.

#### 4.1.REPETIÇÕES

Ela prossegue e as crianças acompanham:

**Professora:** Vamos orar? Pai nosso que estás no céu. Santificado seja o vosso nome... (...) Bom dia, amiguinhos como vai? (Cantam duas vezes com palmas, sem a concordância verbal. Gestos acompanham a música). Faremos o possível para sermos bons amigos. Bom dia, amiguinhos como vai? Bom dia, Mirtes, como vai? Bom dia, Julia, como vai? Bom dia, Guto, como vai? Bom dia, Alex como vai? Bom dia, Luciano como vai? Bom dia, Miriam como vai? Bom dia, Karlos como vai? Bom dia, Renê como vai? Bom dia, tia Catarina como vai? Bom dia, pesquisadora como vai? Faremos o possível para sermos bom amigos, bom dia amiguinhos como vai?

Uma outra professora de apoio entra durante a música e fica no fundo da sala: Com licença, vou ficar aqui hoje. (A professora de apoio do GREI 5, que acompanha Luciano, faltou.)

(...)

**Professora de apoio:** Então, pessoal, como está o tempo hoje?

**O grupo responde em coro:** Sol.

**Catarina** (cantando): A janelinha fecha quando está chovendo. A janelinha abre quando o sol está aparecendo. Fechou. Abriu. Fechou. Abriu. Fechou. Pra cá, pra lá, pra cá, pra lá, pra cá, pra lá.

**Catarina:** Alguém levantou com mais sono hoje? (No dia 19/10/13 começou o horário de verão no estado do Rio de Janeiro). As crianças mostram sonolência.

**As crianças:** Eu, eu, eu...

**Pesquisadora:** Eu também.

**Todos:** risos.

(...)

**Catarina:** - O que vocês acharam de diferença na sala hoje?

**Karlos, Milena:** - O tapete...

(Caderno de campo II, 21/10/13)

Diariamente, a professora do GREI 5, Catarina, fazia a rodinha com as doze crianças, após o lanche matinal no refeitório. Cada criança retornava à sala, pegava seu tapetinho e escolhia um lugar para sentar-se na rodinha. A partir da reunião em semicírculo, Catarina dava início à rotina com a oração do “Pai nosso”, seguida da sequência apresentada sempre na mesma ordem das músicas: “Bom dia, amiguinhos, como vai?”, “A janelinha abre quando está chovendo”, para marcação do calendário, e “Quantos somos hoje”, quando as meninas e meninos eram contados e soma escrita no quadro branco da sala. Nesse importante e privilegiado lugar e tempo de interação, nas primeiras horas do dia, as crianças expressavam grande movimentação corporal, disposição e curiosidade para falar, brincar e viver o dia no GREI 5. Subdividi a coleção



“rotina fixa” em quatro eventos: a- Oração "Pai nosso"; b- Bom dia, amiguinho, como vai?"; c- “A janelinha abre...”; d- Quantos somos hoje? ”

Estas quatro subdivisões derivam de meu estranhamento. A reificação da oração e das músicas, em contraste com o ato responsável do vivido das crianças, com a força da espontaneidade infantil, da linguagem oral e da entonação, que as mobilizava na rodinha ficava impedido. Isso produzia o tom da repetição como batuta de controle da expressão das crianças, que sempre tinham mais a dizer, queriam e precisavam fazer muito mais naquelas manhãs.

#### **4.2 SILENCIAMENTOS, CONTROLES E FRESTAS DE FÔLEGO**

Semanalmente, às sextas-feiras, as crianças escolhiam livros na caixa do Projeto “Magia de Ler”. Catarina chamava cada uma pelo nome e elas passavam a escolher livros, que deveriam ser lidos em casa. Na segunda, os livros tinham que ser devolvidos à escola. Os eventos que nomeei foram: a- Empréstimos às sextas e devolução às segundas; b- O jogo das escolhas no Projeto “Magia de Ler” e a leitura das fichas dos livros; c- Roda de leitura: o livro "Lobo Maurinho" e a reviravolta dialógica de Sofia. Os três eventos surgiram nos dias de empréstimo e devolução e trazem a voz das crianças no movimento de escolha do texto literário disponibilizado, as leituras e reviravoltas dos modos de ler das crianças e da professora.



Foto 2- Profª Catarina na rodinha com as crianças do GREI 5. Ela recebe os livros das sacolas de leitura e conversa com as crianças. Neste dia, ela apresenta seu livro particular de leitura, “O Pequeno Príncipe”, que disse estar lendo para as crianças.

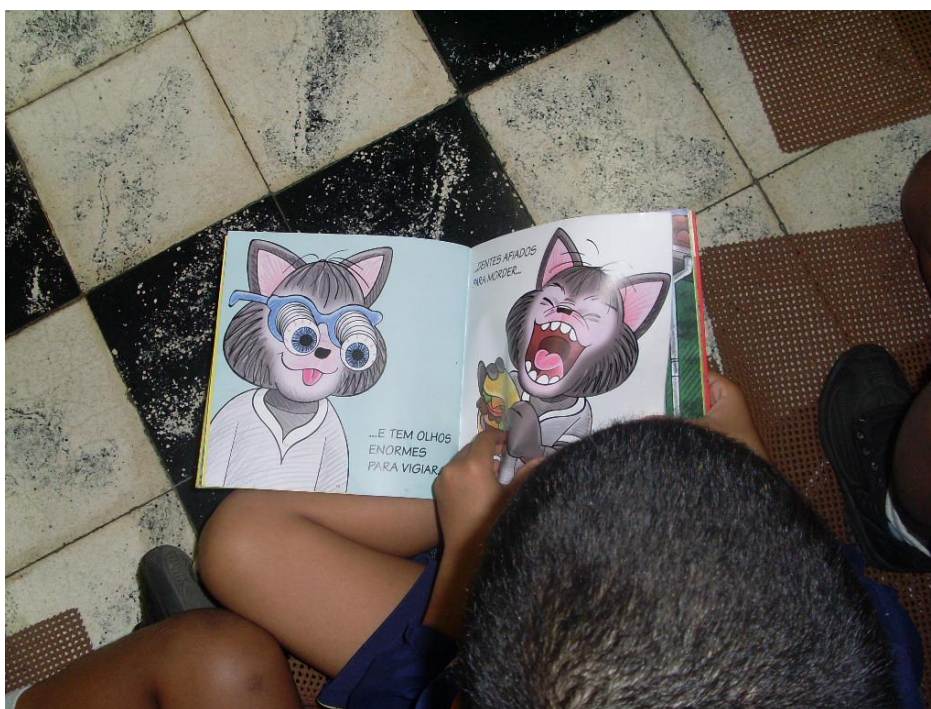


Foto 3- Alex mostra o livro “O lobo Maurinho”. Ele o levou para casa na sexta-feira. Na rodinha, ele fala do que gostou na leitura.



Foto 4 – Catarina mostra o livro escolhido por Alex. Sofia começa a falar sobre a história tradicional de Chapeuzinho Vermelho.



Foto 5 – Luciano levanta-se de seu lugar na rodinha e vai folhear o livro “O lobo Maurinho”.

Na imagem acima, o evento que começou com a fala de Alex ganha um desdobramento. O foco está em Luciano, mas é Sofia quem amplia:

**Sofia** (falando para Catarina): Esta história não vale. Esse lobo não é de verdade. Eu quero aquele lobo saindo da barriga da avó, com o caçador...

**Catarina** (respondendo a Sofia): Mas esse lobo é bonzinho...é o lobo Maurinho.

(Caderno de campo, 14/10/13).

A expressão de Catarina revela estranhamento ao ouvir a contrapalavra de Sofia, que traz reviravolta dialógica para alterar o enunciado da professora. A fala de Sofia rasga a repetição de um modelo de leitura na rodinha. Uma brecha de fôlego se abre. É um momento raro para a menina (e para mim): a crítica da versão do lobo apresentada pelos autores do livro escolhido por Alex. Muitas possibilidades emergem neste fragmento da experiência da menina que já leu o conto, mas a sua leitura não entra no *script* da escola.

Catarina devolve à audaciosa enunciação de Sofia um lobo que faz maldades de forma boazinha, sem autenticidade para a menina, que evoca o sentido da narrativa com o caçador cortando a barriga da avó. O fomento ao debate entre a narrativa do “Lobo Maurinho” e o conto Chapeuzinho Vermelho possibilitaria à Sofia, neste evento, travar interações com os personagens, inclusive sobre a monstruosidade presente no conto, como disse Fujimura (2006)? O que está em questão para leitora do GREI 5? A abordagem comparativa das versões brasileiras de Chapeuzinho Vermelho e outros contos por imagem, é um tema que Sofia critica. Ela conhece a versão do conto tradicional, mas a força de conservação na rodinha mantém o silêncio e a silencia. Além disso, a professora novamente tende a negar o sentido da morte que Sofia apresenta. O sentido trágico continua sem lugar na situação de aprendizagem da leitura que a rodinha insiste em fixar. O enfrentamento da densidade dos traços trágicos de Chapeuzinho e o desafio para a criança postos na narrativa milenar não acontece. Sofia se cala. As crianças não falam e nem sugerem mais a leitura do conto. A saída de Sofia da UMEI Travesseira para outro estado fecha a porta do diálogo. Mas o que se estabelece mais



uma vez na rodinha é o enunciado da professora, agora declarando “que o lobo era bonzinho”.

Mas as crianças leem no cantinho da leitura. E fazem escolhas que não passam pela movimentação da rodinha.



Foto 6 – Miriam com Karlos no cantinho dos blocos e brinquedos.

Após a rodinha e as atividades dirigidas, as crianças escolhem o que fazer na sala do GREI 5. Algumas vão para o cantinho dos blocos, outras para o cantinho da leitura. A ação de Miriam com o livro em mãos é um movimento que se repete. Ela escolhe um livro – “Os quatro amigos” – repetidamente. Sua leitura silenciosa me chama atenção. Por que aquele livro a atrai? Ela fica encaixada em um berço de madeira e se distancia dos movimentos de seus pares. Ela olha fixamente o livro, emite sons que

não ouço, mas está a alimentar outros interesses para a sua leitura. Ela nunca solicita que outros leiam para ela nesse lugar. Ao seu redor, há brincadeiras e convites, mas ela permanece lendo. As interações acontecem também ali, mas sem falas. Se por um lado reconheço que as crianças podem brincar e estar sozinhas, sem a obrigatoriedade incessante de palavras, por outro, chama-me atenção a leitura na perspectiva do compartilhar, que durante todo o tempo da empiria a mesma cena de Miriam seja recorrente. Aos cinco anos, ela parece ter se apropriado de uma prática de leitura sem solicitações ao diálogo, com as convocações provocadoras, e já ter compreendido que para ler é preciso apenas o silêncio.



Foto 7 - Miriam permanece lendo. Luciano chega.





Foto 8 - Miriam conclui a leitura e devolve o livro à estante.



Foto 9 – O livro caiu da estante. Miriam parte para outros movimentos.

Outro lugar de livro e leitura difundido na UMEI Travessia é a biblioteca da Juju. Ela se localiza em uma pequena sala. O acervo foi organizado em nov/de 2012; as turmas iam até lá para usar a mesa-alfabeto e ouvir leituras escolhidas e realizadas pelas professoras. As duas mesas-alfabeto com “software” do sistema Positivo, instaladas em dois computadores, ficava na biblioteca. A partir da direção de Catarina e da professora de apoio, as crianças eram divididas em dois grupos e inseridas em jogos de instrução com cores, formas, direções, numeração e etc. A participação de cada uma nos jogos era controlada pelas professoras e, quase sempre, a resposta ao comando solicitado impedia trocas e apoio entre as crianças. As estantes com os livros ficavam atrás das mesas, mas apenas ao final do período de 50 minutos aproximadamente, as crianças, muito raramente, podiam tocar nos livros. As crianças e a professora, ao se deslocarem para a biblioteca, falavam: “Hoje tem mesa-alfabeto”. Nesses dias, as crianças me solicitavam a leitura de livros. A minha resposta às crianças teria que passar pelo crivo do olhar da professora, pois, em princípio, não fazia parte de minha atuação ler histórias naquele espaço. Mesmo assim, elas me diziam: “Tia, lê pra mim?”. E muitos e deliciosos eram os livros da biblioteca. Passado o tempo de atividades nos computadores da Mesa-alfabeto, do sistema Positivo de ensino, com jogos de contar, combinar palavras, em programas de “software” que contemplavam desafios com cores em enredos, para acertos e erros, uns minutos sobravam para as crianças “lerem”. Nessas brechas de fôlego, eu mesma me distensionava e sentava no chão com as crianças, plenas de sede, suor e olhos, com bocas arregaladas para um naco de leitura, um farelo de narrativa, conto, adivinha e imaginação ali, embaixo da mesa-alfabeto, ícone de uma proximidade subserviente para receber migalhas de fruição, encontro e tudo mais tão perto e tão longe. E a literatura estava ali, nas estantes.

Retornando à sala do GREI 5, à esquerda da porta, um canto recebia uma pequena estante fixa à parede, com livros danificados e partes de material impresso, como revistas e encartes, além de folhas avulsas de livros. Nesta estante, o nome “cantinho da leitura” designava um lugar de livro e leitura para as crianças, que sempre estavam por lá brincando juntas, mas, em determinados momentos do calendário escolar, o cantinho da leitura era arrumado pela professora. Em um dia anterior ao sábado letivo com as famílias, Catarina chamou todas as crianças presentes para arrumar o cantinho da leitura. Especificamente neste dia, ela ofereceu um novo critério para a arrumação dos



livros e pedaços de livros, que sempre estavam por lá. Ela sugeriu às crianças separarem os livros “despedaçados dos livros inteiros”. O movimento das crianças foi registrado em fotos. A opção pela sequência fotográfica “de cara no livro” e a apresentação de imagens neste capítulo intenciona revelar o impacto do evento para a abordagem do livro e das leituras na pré-escola, além de outras nuances para os eventos de pesquisa e seus desdobramentos ao longo do processo empírico. Ao trazer as imagens, não intenciono apenas ilustrar a tese com crianças, mas como um recurso verbovisual, busco complexificar a composição de olhares para as análises, que fluem para fora do enquadramento momentâneo. As fotos revelam a humanidade pulsante e imprevisível dos sujeitos desta pesquisa, as crianças, por vezes com mais profundidade do que consegui imprimir aqui em palavras.

Como dito, a prof<sup>a</sup> Catarina propõe às crianças arrumar a sala para o dia seguinte, sábado letivo. Toda UMEI Travessia está sendo preparada para receber as famílias neste mês de novembro, período que antecede às atividades de encerramento do ano letivo. As crianças arrumam, então, o cantinho da leitura a partir do critério oferecido por Catarina: “livros despedaçados e livros inteiros” (Caderno de campo II, 05/11/2013).



Foto 10 – Júlia no cantinho da leitura

Júlia vai ao “cantinho da leitura” e começa a retirar os livros despedaçados. Na biblioteca, o ambiente está organizado para receber as famílias. Os bancos das duas mesa-alfabeto, azul e amarelo, com os computadores, estão limpos e no lugar.



Foto 11 – Sala da biblioteca



Foto 12 – Livros da biblioteca



Foto 13 – Crianças manipulam na mesa da sala do GREI 5 os livros inteiros e os despedaçados.

Depois, Catarina e as outras crianças colocam sobre a mesa os livros e as partes soltas encontradas no “cantinho da leitura”. Neste momento começa a separação de dois blocos: livros despedaçados e livros inteiros. A professora, um tanto constrangida com a “montanha” de livros destruídos que vai se formando na mesa, começa a dizer: “Eu já disse que não é para rasgar...” Daqui a pouco ela mesma descartará no lixo algumas páginas soltas de livros despedaçados, e recolherá outras partes em seu armário, deixando as crianças verem como se limpa o “cantinho da leitura”. As crianças seguem a orientação sem nenhuma resistência.





Foto 14 – Livros despedaçados sobre a mesa da sala do GREI 5.



Foto 15 – Júlia (de costas), Maitê e Mirtes folheando e separando os livros.

A visualização do volume de livros despedaçados gera certo impacto também nas crianças. Do lugar de onde estou fotografando, sinto-me diante de um contrassenso, espécie de “barbárie”, apesar de conviver com ela desde março/2013, quando entrei no GREI 5. A impressão que tenho é que agora, novembro/2013, só porque a escola vai receber as famílias no dia seguinte, sábado letivo, “a higienização” da leitura que nunca tinha sido feita antes começa a afetar Catarina. Afinal, qual linguagem que um “cantinho da leitura” com livros despedaçados precisa, neste momento do ano letivo, transmitir às famílias? A democratização da leitura da biblioteca à sala do GREI 5 serve à qual ideologia?

Os livros inteiros retornam ao cantinho da leitura para o que presumo ser a leitura oficial do GREI 5, enquanto é guardada no armário de Catarina. As crianças estão comprometidas com o enunciado de ordem e limpeza da professora. Para elas, um jogo de livros “bons e ruins” acontece. Mesmo nesse contexto de contradição para fazer uma vitrine politicamente correta do lugar de livro/leitura, as crianças aproveitam as frestas de fôlego para transgredir, por meio do brincar, ver e ler fragmentos de velhos livros que desde março permaneciam por lá, naquele “cantinho da leitura”.

De forma geral, na sequência fotográfica, o que chama a atenção é a “leitura oficial”, armazenada nas caixas do Projeto “Magia de Ler” e a “leitura da barbárie”, com data para ser higienizada. O que isso pode nos dizer sobre os programas governamentais de livros e leituras, que perpassam a micropolítica do GREI 5? Qual o valor e concepção de leitura move Catarina para tratar os lugares de livro e leitura no GREI 5? Uma reflexão possível extraída desse evento é que há uma clara cisão entre os livros para ler e levar para casa e os livros para “se brincar, rasgar”. Naquele cantinho da leitura, o livro não tem o valor e o poder simbólico para ensinar algo e, talvez, para ler oficialmente a língua padrão. Digo isso, porque o lugar de permanência dos livros despedaçados é o mais acessado pelas crianças. Como as crianças se apropriam dessas concepções que estão em disputa na sala de atividades no GREI 5?

Na sexta-feira, os livros para leitura oficial vão para casa. É o projeto da sacola de leitura com os livros do Projeto oficial da Fundação Municipal “Magia de Ler”, como já informei. Na segunda-feira, as sacolas retornam e, na rodinha, após a rotina de repetição, as crianças falarão do que fizeram com os livros, no âmbito familiar. Contudo, o fluxo contínuo com os livros “despedaçados”, é o que está posto na rotina

permanente de leitura do GREI 5 e deflagra o que se faz de fato com a leitura de literatura na turma. A contradição, então instalada, sugere duas abordagens veladas de leitura no GREI 5: o que se pode ler ou o que se deve ler de um lado, os livros e as leituras autorizadas pela dinâmica da cultura escolar, que seleciona, normatiza e não amplia os espaços de livro e leitura como um processo dialógico. Em outra ponta, os livros despedaçados, livros e leituras vinculados as manipulações “para a permanência” de certa barbárie, acrítica e higienizada em dias de festa e apresentação.

### **4.3 BRECHAS DE TRANSGRESSÕES – MAR À VISTA PARA AS AÇÕES PROPOSITIVAS**

Ao longo do período de observações no GREI 5, as práticas de leitura de livros de literatura infantil com temas em interlocução com o sentido trágico, definido na investigação em questão, não foram encontradas. Partindo dessa constatação e já tendo construído uma relação de confiança no campo, propus a realização de oficinas literárias no GREI 5. A proposta foi prontamente aceita pela professora da turma e pela equipe de direção/coordenação. Foram selecionados quatro da biblioteca da escola e dois de meu acervo pessoal, conforme detalhamento (Apêndice B) . Organizei com a colaboração da professora, um roteiro para as oficinas que contemplava a leitura prévia dos seis livros selecionados e uma conversa antes e após cada oficina, que tiveram uma duração que variava em torno de 50 minutos. Todas as oficinas foram gravadas em áudio e algumas em vídeo. Logo após a realização de cada uma, fazia registros escritos em caderno de campo. Também foram utilizadas como registro para análise sequências fotográficas de diferentes situações do cotidiano do GREI 5, como poderá ser observado mais à frente.

Das sucessivas leituras, releituras e reescuta das notas dos cadernos de campo, os áudios e vídeos foram produzindo o sentido de coleção para tratar o material da pesquisa em diálogo com as categorias de análise que emergiram do trabalho com a linguagem no GREI 5 e na UMEI Travessia. O conceito de coleção em Benjamin (1994) tem por princípio o tirar objetos do falso contexto para inseri-los dentro de uma nova ordem dirigida pelos interesses de cada presente e, por outro lado, inspirado no trabalho do catador (que se volta para o considerado inútil) ainda hoje pode ser comparado a um pólen que guarda uma assombrosa força de germinação.

Surgiu, assim, a ideia de coleções temáticas que intenciona mostrar a organização dos eventos da empiria de campo e as categorias que emergiram. Elas foram ganhando forma e sentido a partir também dos contextos de produção, da linguagem não verbal visível nos gestos e corporeidade das crianças e adultos, do som do sino da igreja católica marcando horas durante o dia, dentro e fora da sala de atividades do GREI 5. Mais à frente, o recorte de fragmentos focalizará detalhes nas descrições selecionadas. Eles sugerem subdivisões em conexão, atrelando rotas, feixes de significados em disputa, para as categorias diante da coleção de interações infantis, ao longo de 13 meses de permanência no campo (abril/2013 a maio/2014).

A realização das oficinas buscou, ainda, criar um lugar para as respostas das crianças, em sentido oposto ao direcionamento oferecido por Catarina, como no evento abaixo denominado “Minha mãe não leu porque ela não gosta de confusão”. O evento de pesquisa selecionado aconteceu durante a etapa das ações propositivas da pesquisa qualitativa. Ele resulta da rodinha inicial da turma, quando as sacolas de leitura são devolvidas com os livros escolhidos.

O diálogo das crianças com a professora Catarina, com relação ao que leram ou não em casa, cria um impasse para refletirmos sobre as concepções de leitura das crianças e suas famílias e as prerrogativas de retórica de correção gramatical da escola; além de deflagrar concepções teóricas e metodológicas para o campo da linguagem e da literatura na Educação Infantil. Justifica-se a seleção deste evento por evidenciar parte de uma rotina repetitiva de trabalho com a literatura e a leitura literária para além da escola, realizada na sala de uma turma de pré-escola, no último ano na Educação Infantil. Procedimentos com o texto ficcional ganham ênfase e as enunciações das crianças ampliam um fluxo de interações preciosas no contexto da rodinha, influenciando o comportamento de todos diante das contradições deflagradas. Além disso, problematiza o esforço das crianças para apropriarem-se da língua durante o processo de aprendizagem, quando as modalidades de linguagem verbal - a oral e a escrita - dialogam continuamente. Esta constatação é fruto do meu envolvimento na dinâmica da turma, ouvindo e conhecendo os interesses das crianças. A relação com elas permitiu-me observar de perto as interações com os livros e considerar suas práticas de leitura, muitas vezes inesperadas e contraditórias em relação os sentidos presumidos pela professora.



Ouvir o que o texto lido despertou nas crianças representou, para a etapa das ações propositivas da pesquisa, um encaminhamento para as oficinas de leitura, quando outros livros seriam apresentados a elas, com as temáticas de convocação trágica. Mais uma vez, apurar a sensibilidade em direção ao que seria o sentido do trágico para as crianças da turma traduzia a vigilância epistemológica diante de um tema com poucas referências de pesquisa. Afinal, ainda perseguia uma síntese: “o trágico para quem?”.

Oito sujeitos estavam presentes na rodinha nesse dia do evento de pesquisa (três meninas e cinco meninos): Mirtes, Julia, Miriam, Guto, Alex, Luciano, Karlos, Renê, do conjunto de doze listadas no diário do GREI 5. Naquela manhã, as crianças, como de costume, passaram pela sala, penduraram suas mochilas e seguiram para a fila no refeitório. Depois do lanche de biscoito e leite, cada criança entrou na sala, pegou seu tapetinho de pano e se sentou no chão. Catarina em sua cadeira, começou a convocar as crianças a integrarem o círculo. Depois, com os livros de literatura infantil devolvidos pelas crianças em seu colo, passou a conversar pessoalmente com cada uma. Eu me sentei na cadeira para ficar próxima às crianças. Elas me deram bom dia e continuaram suas movimentações. Abaixo, o recorte do evento:

**“Minha mãe não leu porque ela não gosta de confusão”**

(...)

**Catarina canta as músicas:** “A janelinha abre...” e “Quantos somos hoje?” (Realiza oralmente operações de adição).

**Catarina:** E esse livro aqui, quem levou (Livro da noite).

**Catarina:** É você, Guto? Quem leu para você?

**Guto:** Ninguém.

**Catarina:** Mas ninguém leu? Você viu, folheou ele?

**Catarina:** Não? Do jeito que ele foi na sacola voltou? (Ela lê um trecho).

Guto continua e responde balançando a cabeça para mostrar o “não”.

**Catarina:** Olha que bonitinho. Esse livro é “O senhor texugo e dona raposa”.

**Catarina:** Luciano, que parte você gostou mais?

**Catarina:** Devagar, Luciano. Devagar, devagar.

Luciano pega forte nas páginas, aponta e emite sons. (O comprometimento motor das mãos fica evidente).

**Catarina:** Ah... Uuuu. Essa parte tá fazendo o quê, gente?...Olhando o menino, né? (O livro é o “Lobo negro”).

**Mirtes imitando os sons do lobo:** Uuu...

**Catarina:** E você, Mirtes?

**Mirtes:** Ninguém.

**Catarina:** Ninguém leu? Vocês não estão pedindo às pessoas para lerem para vocês, não?

**Catarina fala com Renê:** E você?

**Renê:** Minha mãe.

**Catarina:** E a parte que mais gostou?

**Renê:** Nas noites...

**Catarina:** De quê?

**Renê:** De lua cheia...

**Karlos** (Mostrando outro livro): Aqui também tem noite de lua cheia.

**Catarina:** E você, Alex?

**Alex:** Minha mãe não leu porque ela não gosta de confusão. (O título do livro é "O Livro da Com-fusão Brasil").

**Catarina:** É...

**Catarina:** Mas você fala para ela que esse daqui não é confusão de confusão, não. É fusão de juntar. Não é confusão de briga, não. É confusão para juntar, é um conjunto. Explica isso para ela.

**Mirtes:** Júlia sabia que era essa parte. (Mostra uma parte em outro livro e Catarina lê novamente umas linhas).

**Catarina:** Tá, ô, Alex, explica para mamãe que não é uma confusão de briga. É uma com-fusão porque ele está fazendo uma fusão para juntar. Mas ela já leu alguma vez para você?

**Mirtes:** Ah, sabia...

**Alex:** Minha mãe já leu uma vez.

**Catarina:** Qual a parte que você gosta mais?

**Mirtes:** Até quando eu levei o livro da "Com-fusão Brasil" minha avó leu pra mim.

(Caderno de campo II, segunda-feira, 21/10/13.

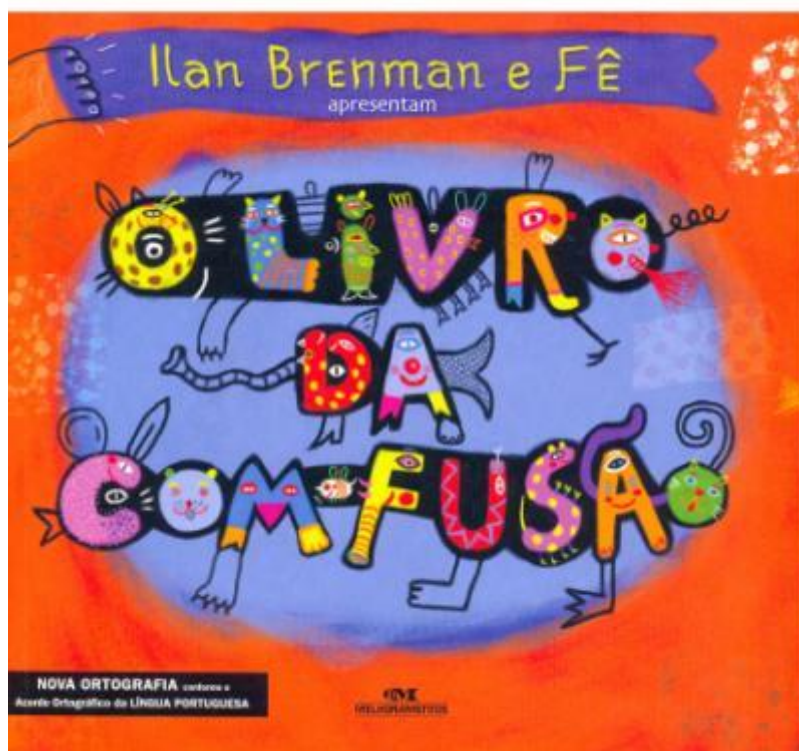


Figura 8 – O livro da com-fusão Brasil

FONTE: BRENMAN (2009)



Foto 16 – Alex com “ O livro da com-fusão Brasil” no colo.



Figura 9 – O livro da com-fusão Brasil, p. 24- 27

FONTE: BRENMAN (2009)



Figura 10 – *O livro da com-fusão Brasil*, p. 28-31

FONTE: BRENMAN (2009)

Ainda que correndo o risco de parcialidade neste evento, cabe apresentar a perspectiva de análise apoiada em Bakhtin (2003), com as interações entre o que as crianças trazem nas sacolas de leitura com os livros e o que a professora responde às crianças. Procuo acrescentar contribuições às investigações no campo e organizar algumas propostas metodológicas para a Educação Infantil.

Na rodinha com as crianças na segunda-feira, Catarina começa a identificar cada livro devolvido na sacola de leitura. A posição de pesquisadora permitiu-me ouvir e perceber como as interações entre a professora e as crianças, por meio da literatura, produzem espaços que poderiam gerar o conhecimento de si, do outro, da história e das práticas de leitura vivenciadas pelas família fora da escola. A dinâmica dos empréstimos dos livros do “Projeto Sacola da Leitura”, acontece com a retirada dos livros às sextas e



devolução às segundas, logo na primeira hora da manhã, quando colocam sobre a mesa da professora os livros escolhidos.



Foto 17 – Sofia retira um livro da caixa do Projeto “Magia de Ler”.



Foto 18 –Após assinar a ficha de leitura, Sofia coloca o livro na sacola da leitura.

Os livros disponibilizados às crianças não são os da biblioteca escolar, mas da caixa do Projeto “Magia de Ler”, adotado pelo município e distribuído às crianças durante dois anos seguidos, pelas informações coletadas com a direção. Uma caixa vermelha é colocada em uma cadeira e pela ordem de convocação da professora, cada criança pega um livro para levar para casa com o objetivo de leitura. Todas as sextas-feiras esse movimento acontece.

Não há discussão com as crianças sobre o “ler/ver/ouvir”, no sentido de elaboração e apreensão da linguagem escrita, que as crianças ainda não adquiriram, mas falam e narram com os livros no colo, lendo e imprimindo sentidos ao que veem e ouvem. Belmiro (2012) apoia a compreensão de completude entre as imagens visuais e a oralidade para poder nos levar a pensar em duas hipóteses: primeira, que não há uma sobredeterminação do oral sobre a imagem, mas uma retórica própria da oralidade e uma organização própria de assentamento espacial das figuras; segunda, que a carga semântica das imagens e a retórica do texto oral fazem uma história, como ocorre com práticas observadas em vários povos ameríndios. No momento da proposta de empréstimos, não há definições sobre o quê e como ler, mas ao retornarem com os livros, a perspectiva presumida da professora é de que haveria sido realizada uma leitura *strictu senso* do adulto para a criança, isto é, uma leitura na perspectiva do gosto, linear, fato que nem sempre ocorreu, como evidenciou o evento.

Depois da escolha do livro, cada criança segue até a mesa de Catarina para ler a ficha do livro, onde constam o título em caixa alta, o nome do leitor que faz o empréstimo e a data de devolução. Nesse momento de escolha, há um tipo de jogo para ler/adivinhar a ficha certa. Catarina apresenta três fichas com os títulos de livros. A partir da pergunta: “Qual você acha que é esse livro?” Cada criança é desafiada a identificar a ficha correspondente ao livro que vai levar para casa. Em seguida, assina a ficha, utilizando letras em caixa alta, recebe a sacola com o livro escolhido e pendura a mesma junto à mochila até a saída. Às segundas, na rodinha, como mostrou o evento, cada criança devolve o livro à Catarina. Ela busca saber de cada uma qual foi o livro lido e qual a parte que mais gostou.



Foto 19 – Catarina com Alex e a assinatura da ficha do livro escolhido – Projeto sacola da leitura com os livros do projeto “Magia de Ler”.

O que chama atenção no evento é a configuração de uma prática de leitura escolar baseada nas narrativas da leitura extraescolar, cuja referência está centralizada no empréstimo dos livros da caixa. A caixa do projeto municipal de leitura “Magia de Ler” contém apenas livros da editora Melhoramentos. Dos quase quarenta títulos apresentados para as escolhas, há uma predominância de repetição das obras do autor Ziraldo, o que evidencia uma restrição ao “jogo das escolhas”, à diversidade de gênero, escritores e ilustradores, sem contar com as questões políticas que envolvem as compras municipais que, embora relevantes, fogem da análise que está em curso nesta seção da tese.

Ao ouvir as respostas das crianças sobre a “não leitura”, Catarina renova sua interrogação e fica in(con)formada com o fato de a maioria não ter lido o livro em casa. Contudo, a resposta de Alex deflagra uma contradição importante para a prática de leitura proposta na turma da pré-escola em questão: a tensão entre o “dito” pela criança e o “presumido” pela professora. O que o menino supôs e sua mãe também, de um lado pela palavra verbal, e o que Catarina explica que seria a leitura certa pela palavra visual,



traz à tona as intenções veladas e ambíguas da escola, ao mesmo tempo que favorece a dimensão do ver alguma coisa, ler, brincar e criar histórias a partir dela, como metodologia que se oferece a crianças que não leem *stricto sensu* de forma autônoma, mas que podem produzir sentidos, utilizando estruturas textuais da língua que já dominam. Recuperar a instância de relativa autonomia e interdependência entre essas linguagens (visual e verbal escrita) aponta, nos livros de literatura infantil, diálogos e tensões do jogo interativo próprio de quem se constitui pela linguagem (op. cit. Belmiro, p.106).



Foto 20 – Catarina com “O livro da com-fusão Brasil” tenta explicar pelas imagens a fusão a Alex e as crianças.

Catarina acolhe a direção do enunciado de Alex, mas começa a corrigir o sentido de “com-fusão”. Ela não se refere à fala da mãe enunciada pelo menino ao devolver à escola a leitura do título “Com-fusão Brasil”; também não procura informações sobre o conhecimento dele da literatura, uma vez que a mesma caixa do projeto “Magia de Ler” foi enviada para casa. A resposta de Alex é tomada como algo que necessita de



correção. Depois, ainda reforça para Alex dizer a mãe, que a “com-fusão” do livro não é de briga, mas de fusão. Sem “entrar no texto” com e pela linguagem oferecida pelo menino e sua mãe, Catarina empreende a correção já denunciada por Belmiro (2012), baseada na gramática, sem se valer da ambiguidade proposta pelo título que não fora compreendida pela mãe, ou seja, o embaralhamento, a falta de precisão e a ficção livre suscitada pela rica palavra confusão. A explicação de que se tratava de fusão, provavelmente, não ficou clara para Alex e ouviu a colocação da professora sem questionar. A resposta de Alex não mobilizou a professora para os jogos de linguagem propostas no “O livro da Com-fusão Brasil”, no qual as imagens de bichos e coisas fundidas aparecem figuradas. Assim, Catarina também, enquanto leitora-não-leitora, acaba por fixar um sentido restrito para a sua experiência de professora na Educação Infantil. E o menino? Ele, que fez a tarefa de casa, ao devolver à escola a resposta da mãe, fica interdito pela “ideologia da correção”, sem conseguir mesclar sua compreensão de leitor e a de sua mãe também com a leitura literária! “O outro literário”, como uma voz de ampliação dos conhecimentos linguísticos foi emudecido num grupo de crianças na travessia Pré-escola – Primeiro ano do Ensino Fundamental –, que está às portas de sua temporalidade de criança de 6 anos.

A prática de leitura compartilhada fica interdita, já que a professora reduz a apreciação da leitura apenas para a acentuação do “gosto ou não gosto”. A opção da professora pela leitura de fragmentos dos livros, sugere que a leitura do texto integral deveria ter sido realizada em casa. Como pesquisadora, fiquei esperando que, em algum momento, a professora escolhesse um dos livros para ler inteiro para as crianças, de capa a capa. Mas destacou fragmentos dos livros “não lidos” em casa e comentou pequenos trechos. Este evento levou-me a interrogar sobre a (con) fusão de práticas de leitura naquele grupo: se não há leitura em casa, não seria ali, com as crianças, o lugar para enfrentá-la e realizá-la? Qual a função da “sacola da leitura”? Quando e como acontecerá a leitura literária dos livros que elas mesmas escolheram para ler?

Fico a perguntar como interações dialógicas sobre a “com-fusão” ou confusão, a lua, a noite e as outras respostas das crianças poderiam gerar novos enunciados, provocando uma multiplicidade de narrativas. O evento evidencia a centralidade da professora nas possibilidades de ampliação das referências das crianças e a importância do seu processo formativo e reflexivo. Por que a fala das crianças não instigou Catarina

a continuar o discurso e a se interrogar? Quais são os espaços de reflexão e formação abertos à Catarina na escola?

O evento mostrou também que o projeto “sacola da leitura” entrava na turma como parte de uma rotina que havia se instituído. A resposta das crianças e de suas famílias a respeito do sentido do livro e da leitura não pareciam ecoar ou provocar reflexões naquele grupo.

Observa-se um contrassenso na referência curricular de linguagem para a pré-escola, pois não parece claro o princípio dialógico da criança com sua cultura e a cultura letrada. A partilha e narrativa da “com-fusão” poderiam enredar crianças e professora em um universo de fabulação, gargalhadas e motivos insuspeitáveis para a experiencição da literatura, colocando a leitura de fato na roda. Com isso, um dos principais objetivos da pré-escola, que é despertar o desejo das crianças em aprender a ler, foi subsumido naquele momento.

A análise do evento ratifica que as crianças pedem a narratividade de si e do outro num movimento de desejos e expectativas ao conhecimento e uso da linguagem literária, em oposição à expectativa da leitura presumida da professora. A instalação da contradição a partir da “não leitura” do livro da “com-fusão”, surge como uma prerrogativa preciosa para as interações de sentidos ainda ocultos às crianças. Mas a professora não “entra no texto de Alex” e passa a tratar as práticas da cultura familiar aplicando o discurso da correção. A posição de espectadora da criança diante do texto literário é um contrassenso revelador de quanto as práticas de leitura literária na pré-escola merecem atenção e tratamento investigativo.

A análise do evento ofereceu elementos para a problematização das ações propositivas da pesquisa - as oficinas- uma vez que trouxe a contradição do discurso presumido sobre a posição das crianças como leitoras e sua inserção no universo de conhecimentos simbólicos para construir novos valores e responder, na e pela linguagem, aos desafios da vida coletiva.

Pelo exposto, apresento no próximo capítulo as respostas das crianças ao sentido trágico, como possibilidade de se deixar marcar e afetar pela narração das histórias, seus assombros e reinvenção coletiva.

## **CAPÍTULO 5 – CAMADAS DE RESPOSTAS – ATITUDES RESPONSIVAS E RESPOSTAS OFERECIDAS**

Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar...

(Cantiga)

Um trecho da música “Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar...”, cantada pelas crianças após a segunda oficina, transformou o tapete em mar, as crianças em peixes e minha iniciação na etapa de proposições no campo em fôlego preñado de sal, cor, e esperança para avançar e lançar outras redes de sentido ao mar à vista da literatura, que tinha singrado a sensibilidade das crianças. Lembro que estava na terra de peixe, mar e festa, Niterói. As crianças cantavam uma música que pertence à cultura da região.

A coleção dos eventos das oficinas de leitura literária apresentada a seguir aconteceram durante a etapa das ações propositivas da pesquisa qualitativa, cuja metodologia teve dupla perspectiva: aproximações iniciais e intervenções (Apêndice C). As práticas de leitura de livros de literatura infantil com temas em interlocução com o sentido trágico não foram encontradas durante as observações no GREI 5. Partindo dessa constatação, propus a realização de algumas oficinas de leitura literária para leitura de livros, como: “Vó Nana”, “Raposa”, dentre outros, para serem lidos e apreciados pelas crianças, com o objetivo de compreender as respostas dos leitores infantis, sujeitos desta pesquisa (Apêndice B).

O planejamento das oficinas foi feito em colaboração com a professora Catarina. A partir da leitura prévia dos livros, elaboramos um roteiro para seis oficinas, mas, como disse, realizei apenas cinco, uma vez que todos os livros foram disponibilizados durante todas as oficinas. Nas duas primeiras oficinas, a professora e a coordenadora pedagógica, Ana, estavam presentes. Nas três últimas, apenas Catarina participou. Do conjunto de doze crianças listadas no diário do GREI 5, apenas onze participaram das oficinas, em dias alternados, com faltas e redução de presença para seis, cinco e até três crianças por oficina.

Colocamos a colcha de tecido, renomeada de tapete pelas crianças, e o plástico verde. Esse ato marcou o lugar da oficina e promoveu um despojamento nas crianças para os processos de leitura iniciados no mês de outubro/2013, com os livros de literatura selecionados, e terminaram em novembro/2013. As crianças passaram, então, a se

apropriar do novo lugar para ouvir as leituras, falar, expressar seus sentimentos, brincar e a cantar após as oficinas.

Nos eventos selecionados, foi minha intenção perceber os movimentos contínuos e descontínuos das camadas de enunciação das crianças na sala de atividades, em direção à vida na escola, por meio da leitura literária e suas possibilidades de articulação com a rodinha, como o lugar de onde as oficinas partiram.

O propósito de construção da descrição, análise, interpretação, como etapas da análise (SOBRAL, 2007) foi de perceber as leituras das crianças, pela ótica delas, seguindo o que elas mesmas nos ofereceram, isto é, as estabilidades e instabilidades de compreensão, a partir da aproximação crescente com a literatura do sentido trágico ao longo das oficinas. Remeto-me à referência do esquema de visualização dos processos de compreensão conforme informado na justificativa, para analisar o fluxo e as respostas dos sujeitos. Ao mesmo tempo, organizei “recortes” do material da pesquisa, focalizando, em algumas situações, fragmentos (1, 2, 3 etc) de uma mesma oficina.

Guia-me ainda a coerência teórico-metodológica a partir de Benjamin (2012, p. 134,135) quando nas Teses VII e VIII trata das duas concepções de história e suas implicações políticas para apontar a quebra da reificação da cultura oficial. Como já citado, o autor elabora uma crítica ao posicionamento diante de uma direção unificadora de produção do conhecimento para todos, inclusive para os vencidos. Investe, assim, no movimento de discernimento histórico de bens culturais no circuito de apropriação histórica da mais valia, como um produto ambivalente da cultura e da barbárie, que cumpre a estratégia devastadora do trabalho humano contra o próprio humano.

A inspiração da crítica benjaminiana do século XIX e XX apóia, em seu turno reflexivo e teórico-metodológico, a pesquisa em Ciências Humanas neste século XXI, quando sustenta o viés do conhecimento imbricado na história que se quer outra, com a voz dos "vencidos", para usar a expressão original do autor. Pensar com o sujeito o seu tempo e lugar na história pela linguagem na escola, é enxergar o contexto de grandes contradições em que se fazem a vida e a atuação na escola: uma plataforma para não repetir, mas de ampliações, nas quais uma agenda de reflexões aproxime crianças e adultos de uma nova entrada nas dimensões de leitura literária para ser leitor de sua história pessoal e coletiva (cf. GOULART, 2011).

De forma análoga percebo as crianças no contexto contemporâneo “distanciadas” de uma reflexão a respeito de sua condição humana como direito que a literatura oferece para os temas mais densos e, com isso, elas podem ficar reproduzindo uma prática de leitura sem as implicações decorrentes de um lugar no mundo responsivo. E sem ser leitoras de sua história pessoal e coletiva.

O lugar do sentido trágico nas oficinas vai se configurando nos eventos analisados não como “tragédia humana” para os sujeitos presentes na interação, mas como ato responsivo a partir do outro ficcional e da cultura de pares (CORSARO, 2011), isto é, cultura construída entre as crianças, a partir da convivência. De alguma forma, pretendo que o leitor que me lê acompanhe os fluxos contínuos e descontínuos das enunciações naquele tempo de desfrute literário das oficinas, uma vez que é também na perspectiva do sentir que a tese vai ganhando corpo. E é preciso dizer mais para narrar este percurso. A reflexão produzida nesta etapa das ações propositivas foi difícil para mim, porque gerou novos sentimentos de contradição. Não estava realizando as oficinas para corrigir o trabalho da pessoa e professora Catarina, mas para compreender as respostas das crianças diante da leitura literária de sentido trágico. Por outro lado, as minhas incipientes abordagens da literatura no início da minha carreira como professora também vieram à tona e proporcionaram-me confrontos, revisões e o desejo de desfazer muitos equívocos e pressupostos arraigados aos protocolos do curso de formação de professores para tratar a leitura literária. Com isso, esclareço que a metodologia de intervenção adotada não aconteceu para desprezar os sentidos da leitura de literatura atribuídos pela UMEI Travessia e pela professora Catarina. Não. A permissão que recebi de Catarina foi uma possibilidade de diálogo para o tratamento do trágico, que nós duas não conhecíamos e, juntas, com a coordenadora pedagógica Ana e as diretoras Clara e Lena, assumimos desvelar com as vibrantes crianças do GREI 5. O meu olhar visava compreender como elas responderiam à nova convocação temática proposta. Mesmo com a explanação que fiz a Catarina, Ana, Lena e Clara de que minha pesquisa faria uma crítica ao trabalho realizado, o que significava não emitir avaliações de “bom”, “ruim” etc, mas dizer das contradições, faltas, equívocos observados no que estava acontecendo entre as crianças e a literatura, estive à vontade para realizar as oficinas. E os sentimentos de vitalidade como professora em uma sala de atividades com crianças me emocionaram. Afinal, ao fazer a pesquisa me encontrei com as vozes

que me fizeram professora. E o olhar de fora, na experiência exotópica com os meus novos interlocutores, também exigiu de mim não realizar qualquer ação sem o cuidado de manter o fôlego, a espontaneidade, a narratividade, a reviravolta como desvio necessário, o riso, a catarse e o assombro diante da dor, da culpa e do medo que surgiram nas respostas das crianças, sempre de corpo inteiro, mescladas ao processo de leitura literária que passo a descrever e analisar.

### 5.1 “TIA, PRA QUÊ ESSE TAPETE?” – O FÔLEGO DAS CRIANÇAS



Foto 21- Catarina com as crianças no tapete inicia a rotina.

Este é o primeiro fragmento das oficinas. Metodologicamente, nomear as oficinas significa apresentar uma síntese do evento de pesquisa que fundamentou os passos da análise, onde as vozes das crianças trazem as respostas para as perguntas desta tese: **Como a leitura literária na Educação Infantil, ao abordar o sentido trágico, pode provocar respostas das crianças? Como as crianças respondem à leitura de textos com temas e questões existenciais? Ao terem suas vozes ouvidas, como dizem o indizível pelos sentidos provocados pela literatura?**

O Grupo de Referência em Educação Infantil (GREI 5) está no refeitório com a professora Catarina. Pergunto a ela se posso arrumar o canto da sala para a primeira oficina de leitura literária. Ela diz sim. Então, coloco o lençol colorido no chão, no mesmo lugar em que ela cotidianamente realiza a rodinha. Minutos depois a porta da sala é aberta por ela. Catarina na fresta da porta se dirige a mim: “Podemos entrar?”



Foto 22 - Catarina na rodinha e todos no tapete em oração.

**Pesquisadora:** Sim, podem.

Catarina está à frente do grupo e o conduz até o lençol.

**Catarina:** Devagar, rapaz... pera aí... Ih...Que legal! Vamos fazer a roda lá, gente... Roda, roda, roda oh, lelê... Roda, roda oh, lalá.

**Mirtes:** Tia, pra quê esse tapete? É a oficina?

Catarina nem termina de falar e as oito crianças já ocupam o tapete: - É... vai ser aí...

**Pesquisadora:** É, no tapete.

**Catarina sorri meio surpresa:** Um tapetão...

**Catarina:** Gostaram do tapetão? (Luciano se movimentava pelo tapete. Ele vem em direção à máquina fotográfica. Outras crianças olham os círculos do tecido, em verde e vinho, sentem a textura do pano. Assentam-se bem juntas no tapete).

**Pesquisadora:** Luciano, você quer tirar foto? Tire. Coloque a alça da máquina. (Ele tira uma foto e me devolve a máquina. Julia também tira



fotos. Aguardo a rotina, sentada no tapete com as crianças. Catarina também).

**Mirtes fala a Catarina:** Tia, vou pegar...

**Catarina:** Pegar o quê?

**Mirtes:** Os livros.

**Catarina:** Ah, tá. Eles estão sobre a mesa dela. (Na segunda-feira as crianças devolvem os livros que levaram na sexta-feira, Projeto sacola da leitura; comentam sobre o que fizeram com o livro em casa. Catarina conversa com cada criança).

**Catarina:** Nós vamos fazer a rodinha até Ana chegar. Ela pediu para esperarmos. Disse que chegaria às 8:30. (Ana é a coordenadora pedagógica).

**Pesquisadora:** Ah, tá.

**Catarina se dirige a Luciano:** Senta assim de perninha de índio, Luciano. Senta assim, ó. (mostrando as pernas cruzadas. Ele olha e faz igual a ela).

**Catarina:** Isso aí, o tapete. Foi uma surpresa que a pesquisadora fez para vocês. Sabe por quê? Ela vai estar passando para vocês uma oficina de leitura. Como ela combinou na sexta-feira. Ela vai estar contando para vocês, o que vocês tanto gostam que a gente viu no início do ano, lembram? Ah, eu vou pedir uma coisa para vocês: é para todo mundo ficar quietinho e ouvir. O livro do ratinho... Esse livro "O que tem dentro da sua fralda?" Mas quem fizer bagunça vai ficar ali do meu lado. Combinado gente, combinado? Está ouvindo Luciano? Agora, vou passar a palavra à pesquisadora. Vocês vão ficar bem quietinhos, bem bonitos e comportados. Quem fizer coisa feia vai acontecer o quê?

**Crianças:** Vai sentar lá.

**Catarina:** Isso aí, muito bem. (Levanta-se e diz para eu me sentar em seu lugar).

**Pesquisadora:** Posso ficar aqui. Crianças, vocês estão me vendo? Está bom para vocês? (Catarina arruma as crianças e diz que podem ficar onde elas quiserem).

(Caderno de campo II, segunda-feira, 21/10/13)

Inicialmente, o que se observa neste fragmento da primeira oficina, é a força da movimentação das crianças em direção ao “novo”, porque a professora desenvolve uma expectativa linear de resposta das crianças. A oficina alimenta o fôlego de resposta das crianças e neste lugar elas se aproximam do sentido trágico. Os movimentos das crianças vão definindo sínteses para a minha compreensão a respeito de como a pergunta de Mirtes é a chave para o querer pensar, descobrir, saber. Com ela, as crianças renomeiam o lençol de tapetão depois de ouvir a palavra de Catarina e, sem protocolos, sentam sobre ele e vão assumindo a nova proposta de leitura da oficina com expectativa. Estão ávidas para falar, ver os livros, mas a rotina repetitiva da professora formaliza a ação de todos e interrompe o fluxo de interesse do grupo. Daqui a pouco veremos certa permanência dos atos de fala e leitura na rodinha durante o projeto sacola



da leitura. A direção da rotina proposta por Catarina é oposta ao sentido oferecido pelas crianças. Elas estão “dentro da proposta”, reivindicando pelo entusiasmo que tudo comece. São dois movimentos opostos e cabe às crianças a espera.

**“Lugar que tem livros”.**

**Pesquisadora:** Eu trouxe o que vocês pediram... Vamos começar com este livro. E vocês já têm lido este livro. Onde eu achei esse livro na escola?

**Crianças:** Na oficina.

**Pesquisadora:** Na oficina?

**Mirtes e Miriam:** Na biblioteca.

**Pesquisadora:** É. Esse é da escola, não é meu. É da biblioteca.

**Pesquisadora:** Quando vocês olham para este livro qual o nome que dão para ele? Eu já ouvi vários nomes diferentes do que está escrito aqui. É o livro que vai contar a história...

**Mirtes:** Do ratinho e dos outros animais.

**Karlos:** Da biblioteca.

**Pesquisadora:** Eu quero conversar com vocês sobre ele.

**Pesquisadora:** Lembram-se que na sexta falamos sobre o que é uma oficina de leitura?

**Julia:** Lugar que tem livros.

**Renê:** Oficina é um lugar que conserta carros.

**Pesquisadora:** Eu trouxe outros livros. Catarina e eu ficamos conversando sobre esse livro.

**Pesquisadora:** Eu quero saber porque esse livro chama tanto a atenção de vocês.

**Pesquisadora:** Ele tem um autor, o Guido Van Genechten. Já ouviram esse nome?

**Pesquisadora:** O Guido fez o livro e pensou na história escrita e nas ilustrações. No livro está escrito. Ele veio de um outro país. Fui para a internet e achei este livro. E aqui está escrito: *nhskfhdldc...*

**Crianças:** Risos.

**Pesquisadora:** Uai, é o jeito que estou lendo em dinamarquês. O Guido colocou o nome nele: "O que tem dentro da sua fralda?"

**Pesquisadora:** O Luciano está colocando o dedo no sinal de interrogação. É uma pergunta. Como nós não entendemos norueguês, a editora Brinque-Book deu um jeito pra gente entender a linguagem. Ela fez uma tradução. Sabem o que é?

**Karlos:** Não.

**Pesquisadora:** É transformar uma língua diferente, estranha, em uma nossa aqui no Brasil, o português.

**Pesquisadora:** Vocês não estão sentindo um... cheirinho, não? Quando eu olho esse livro penso logo em....

**Miriam:** Cocô.

**Mirtes:** Ele não faz.

**Pesquisadora:** Cocô. Será que tem a palavra cocô aqui dentro? Para mim ele é o livro do cocô.

**Pesquisadora:** Esse aqui, quem é?

**Crianças (Milena, Miriam):** Ratinho.

**Pesquisadora:** Qual o nome você daria para ele?

**Karlos:** Rabito.

**Renê e as outras:** Do Carossel. (Referência à novela do SBT).

**Pesquisadora:** Tem rato Rabito no Carossel?

**Crianças:** Não.

**Pesquisadora:** Ah, agora vamos chamar esse ratinho Rabito para nossa roda... Olá, Rabito, tudo bem?

**Pesquisadora:**(lendo): - *Ratinho é muito curioso. Ele gosta de descobrir como tudo é por dentro. Mexe em cada burquinho que vê. tchchchch*

**Pesquisadora:** Ele parece um...

**Guto:** Pesquisador...

**Pesquisadora:** Eu falei com Catarina, ele parece um pesquisador... (Luciano está conferindo a joaninha no livro).

(...)

**Pesquisadora:** (lendo o livro): *Coelho deixa eu ver o que tem dentro da sua fralda? Claro, vá em frente coelho.*

**Pesquisadora:** Quais os nomes do cocô?

**Mirtes:** Cocô.

(...)

**Renê:** Minha mãe já pisou no cocô na rua.

**Karlos:** Eu tenho uma galinha aí eu piso no cocô dela.

**Mirtes:** Esse parece cocô velho.

**Pesquisadora:** Alguém pisou em cocô, na rua.

**Renê:** - Eu vim de carro.

**Pesquisadora:** Eu fico com uma raiva quando eu piso no cocô...

Crianças: risos.

**Pesquisadora:** Alguém faz xixi na rua?

**Pesquisadora:** (lendo o livro): - *Por último foi a vez de porquinho.*

Crianças: - Eca...

**Pesquisadora:** *Porquinho será que eu podia espiar sua fralda? Bem, pode sim. Eu bem que imaginei, disse Ratinho. O que vai acontecer agora? Tem uma fralda que nós ainda não examinamos. (Modulação e entonação da voz em melodia de suspense).*

**Pesquisadora:** Esse penico está com "caca" de Ratinho.

Crianças falam juntas.

**Pesquisadora:** Olhem como o Guido terminou a história.

**Mirtes:** Quadrinho vermelho. (A marca vermelha na lombada é a nova classificação do livro na biblioteca. Ana explica que é para guardar o livro no lugar que tem a mesma cor: rosa com rosa, roxo com roxo, azul com azul...).

**Pesquisadora:** Falta dizer alguma coisa que falta dizer nessa história?

**Karlos:** Tem.

(...)

**Mirtes:** - Todo mundo usava fralda.

**Pesquisadora:** E como muda da fralda para...

**Pesquisadora:** E quando a gente não é mais bebê faz cocô na calça?

**Crianças ao mesmo tempo:** Eu não, eu não.

**Pesquisadora:** E quando escapole... Se quando a gente acorda todo molhado, como é que fica...

**Mirtes:** Todo molhado.

**Outra:** Fedendo.

**Pesquisadora:** E se sente...

**Pesquisadora:** O que falam?

**Mirtes:** Você está fedendo...

**Julia:** - Meu colega faz...

**Karlos:** - Meu primo faz.

**Pesquisadora:** E aí?

**Karlos:** - A mãe diz que não é para fazer.  
O sino da igreja toca.

(Caderno de campo II, segunda-feira, 21/10/13)



Figura 11 - *O que tem dentro da sua fralda?* p. 4,5.

FONTE: GENECHTEN (2014)



Figura 12- *O que tem dentro da sua fralda?* p. 4,5.

FONTE: GENECHTEN (2014)



Figura 13- *O que tem dentro da sua fralda?* p. 14,15.

FONTE: GENECHTEN (2014)

Diante do que ouvi desde o início da rodinha, incluindo o discurso de preparação prévia das regras para a oficina e o anúncio de punição caso o comportamento não fosse adequado, escolhi seguir a direção anunciada pelas crianças. Do meu lugar de pesquisadora no diálogo, disse que estava ali para ler o livro desejado e selecionado previamente por elas – “O que tem dentro da sua fralda? ”. O processo de leitura e a seleção prévia do texto com as crianças foi respeitado e aconteceu como etapa de preparação da oficina com Catarina e a coordenadora Ana.

O reforço ao comportamento provocou certo constrangimento no grupo. As oito crianças me olhavam, desejando falar, mas contraditoriamente expressaram a tensão entre o doce da leitura anunciada, a expectativa de cumprir a regra da professora e o amargo da repreensão. Insisti em convocá-las à “entrarem no texto”, uma vez que o discurso ficcional e o apelo da produção editorial me ajudariam a atrair os gestos de leitura das crianças, mexendo na fralda móvel do ratinho e dos outros bichos. A leitura de capa a capa do livro com a pergunta-título trouxe nova acentuação nas enunciações das crianças. Eu conhecia as crianças e a disposição delas para as narrativas e a imaginação. O livro conhecido e já lido por Catarina, novamente foi apresentado. A proposta de nome ao personagem trouxe a referência da novela protagonizada por crianças em fase infanto-juvenil, *Carrossel*, essa referência fez as crianças mais íntimas do *Ratinho*, livro tão solicitado por elas.

A posição de leitora me fez estimular as impressões sinestésicas das crianças para simbolicamente interagirem com o cheiro e as formas do cocô, na dimensão do lúdico. O riso solto e os olhos grudados na narrativa lançaram às crianças ao esvaziamento de todas as normatizações antecipadas pela professora. O que prevaleceu foi a prática da leitura ampliada, no discurso direto e indireto, onde todos acessam e preenchem o fluxo verbal. Até alguns conseguirem assumir que o “xixi”, o “cocô” e o “pum” também fazem parte de suas “vergonhas” e “constrangimentos”. Na dimensão do coletivo, os dramas infantis são revelados pela enunciação da própria criança em sua expressão de vergonha e culpa. Isso aproxima as crianças da convivência humana na perspectiva desafiadora de Candido (2011). O direito à literatura incluiu a experiência não muito agradável, a exemplo da tia, da avó. Mas porque privar as crianças das marcas do enfrentamento literário, quando elas mesmas enunciam suas convocações existenciais? Afinal, não estamos nos colocando enquanto sujeitos nas relações sociais e culturais? O “outro literário” não garante alibi a ninguém. A leitura literária nesse horizonte “estende suas raízes pelo corpo inteiro” e as crianças mergulharam responsiva e responsabilmente no ato ético e estético do conhecimento de si e do outro.

Gargalhar é permitido, mas a transição do riso para as enunciações mais amargas de vergonha e culpa sugerem novas convocações de sentidos. Bakhtin (1993), ao se debruçar sobre a cultura cômica popular na Idade Média e no Renascimento, no contexto do escritor François Rabelais, trata do conceito de carnavalização, ao afirmar a natureza do carnaval como a segunda vida do povo. À linguagem das formas e símbolos carnavalescos, une-se de certa forma os festejos pagãos da Antiguidade e expressam sempre uma concepção de mundo. Na carnavalização, lágrimas e risos apresentam uma ambivalência dialética, são simultaneamente trágicos e cômicos. A carnavalização dos sentimentos no fragmento e a catarse também podem ser sentidos pelo alívio de Karlos ao falar e ser ouvido sobre o convívio não convencional com as “demandas digestivas”. Na leitura literária, somos convocados às transformações de sentidos, à expressão do riso, da dor, do medo, entre outras.

Outro aspecto evidente é o movimento de regulação inicial totalmente transformado pela possibilidade de diálogo com o que afeta as crianças – a reviravolta dialógica acontece para atender à autoria delas. Até porque a cumplicidade de olhares proporcionada pela cultura de pares, sugere a proximidade geográfica entre elas,

vizinhas de “escada” no morro. E Catarina, em nova posição ao lado das crianças, sentada no tapetão, mostra a sua mudança de lugar no GREI 5.

A constatação de que o livro do Ratinho, sempre destacado por elas na biblioteca, atingiria camadas imponderáveis da vida das crianças, veio de um dia de observação na biblioteca com outro grupo, quando o cheiro de xixi estava bem acentuado, mas nenhuma criança ousou proferir qualquer acentuação valorativa à outra. O elo de respeito e critério entre elas começou a me chamar atenção. Por outro lado, se reconsidero a idade das crianças e o entorno de vida “sob assalto” das famílias nos morros da cidade, qual delas estaria imune a uma “escapulida urinária” durante o sono?

Relembro as discussões a respeito das ações da cultura da fragmentação do tempo sobre a literatura apresentadas e penso a complexidade da infância nas práticas de leitura na Educação Infantil. Essa dimensão suscita o entrecruzamento entre passado, presente e instiga a reflexão para o enfoque da criança e suas possibilidades de narração na contemporaneidade, como leitora de sua realidade, uma vez que “quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (BENJAMIN, 1993). Nas imagens abaixo, as crianças partilham dos livros da oficina no palco da escola, em um dia em que a rotina foi interrompida pelo programa de final de ano. Trago as crianças para mostrar a disponibilidade dos livros das oficinas, para além da sala do GREI 5, e para destacar como as crianças se relacionam com a literatura de corpo inteiro, por meio de uma lupa que disponibilizei para elas.



Foto 23 - Maitê lê atentamente o livro “Vó Nana” no palco da escola.





Foto 24 - Outras crianças leem e exploram os livros da oficina no palco da escola.

## 5.2 “CLARO QUE NÃO VEM” – O SENTIR E O PROVOCAR O DIZER, A SENSIBILIDADE

Vou conversar com Catarina sobre o livro *Esperando mamãe*, que ela não leu comigo. Digo-lhe que é preciso, sim, que façamos uma conversa prévia. Então, abro o livro porque não tínhamos conversado sobre o texto:

**Pesquisadora:** Não conversamos sobre este livro, mas quero fazer o mesmo movimento de pesquisa porque é um livro do PNBE de 2012. Todas as crianças de segunda, dia 21/10/14, não estão aqui, hoje.

**Catarina:** Não. Faltam hoje Renê, Julia. (Ana, a coordenadora pedagógica, chega e participa da conversa prévia à oficina. Antes falamos da ida do GREI ao Planetário na semana passada. Enquanto isso, as crianças estão brincando nas mesas com os brinquedos).

**Pesquisadora:** ...como estou chamando a proposta de leitura compartilhada, quero ler o livro e ouvir sua impressão (dirigindo-me à professora Catarina). Até a metodologia tem que garantir um tempo para as oficinas, dentro da rotina de vocês, que eu não posso atravessar. Estamos construindo as ações propositivas para que as coisas caminhem com certa densidade. Isso é novo para mim também. Estou usando um livro da biblioteca. É um lugar de elaboração para mim. Quer folheá-lo?

**Catarina:** Eu já conheço.

**Pesquisadora:** Trouxe um arquivo sobre o autor, Lee Tae-jun. Também achei a imagem do Guido Van Genechten. A Oficina de leitura é para ler.

**Catarina:** Na outra (a 1ª oficina) eu coloquei eles para desenhar porque eu pensei que você faria algo.

**Pesquisadora:** Lembra-se que conversamos: a oficina é para ler com as crianças até elas mostrarem que não querem mais. Ler é o objetivo da oficina. Esperamos as crianças, ouvimos o que têm a dizer sobre os livros.

**Catarina:** Como eu não tinha planejado nada...

**Pesquisadora:** Não tem problema. A perspectiva da pesquisa é dialogada. Como você estava passando por um momento particular de perda, não queria inibi-la. O lugar na rodinha é seu. Estou criando um outro lugar para mim, isso é difícil. Minhas tensões e ansiedades estão expostas.... Ofereço-lhe o livro. Ela o folheia.

**Pesquisadora:** Por que essa marca no chão? (Estamos vendo a ficha catalográfica. O livro do Ratinho está em mãos).

**Catarina:** O coração do ratinho está na fralda.

**Pesquisadora:** Isso, olha que relação...

**Catarina e Ana** (coordenadora): É uma mensagem triste desse livro (*Esperando mamãe*).

**Pesquisadora:** Para mim esse menino vai estar no chão... Similar ao Ratinho... O Ratinho perdeu alguma coisa...

**Catarina:** Eu acho que o Ratinho não perdeu nada, não; ele ganhou...

**Pesquisadora:** Ele não perdeu nada?

**Ana (coordenadora):** Perdeu, sim. Perdeu a fralda.

**Pesquisadora:** Ele começa de um jeito e termina de outro...

**Catarina:** É. Ele perdeu a fralda.

**Catarina:** Parece as comunidades aqui do Rio...(olhando as imagens). Essa composição de muitas casas juntas...

Catarina continua lendo o texto em voz alta.

(Caderno de campo, 25/10/13)

Antes da segunda oficina de leitura no GREI 5, precisei conversar com Catarina, a fim de avaliar a primeira e conquistar sua participação para a proposta de leitura compartilhada que estava fazendo com as crianças. O desafio para realizar as oficinas sem parecer que ia “dar aula a professora” ou examiná-la, surgiu. Fui ouvi-la para poder desenvolver as oficinas com as crianças. Não queria perdê-la, mas manter a metodologia da pesquisa-intervenção, sem comprometer a ética e a coerência com os sujeitos reais, inclusive ela. Falar de minhas tensões visava assumir que eu podia, com ela, sentir e provocar o dizer das crianças de um lugar real, não artificial. Como pontuei que a leitura literária realizada por ela no GREI 5 veiculava modos de ler e modalidades de leitura sem o acolhimento prioritário da voz das crianças na rodinha, precisava dizer que na oficina faria diferente. A presença da coordenadora Ana facilitou o meu esclarecimento, mas certa tensão podia ser vista em Catarina. Contudo, ela entendeu e comentou com as crianças.

As referências aos atos de leitura da professora Catarina, imprimindo certa homogeneidade aos modos de ler das crianças, sem acentuar a dimensão da heterogeneidade dos sujeitos em processo de apropriação da língua culta e sua



complexidade na pré-escola, se tornou uma questão para responder ao objetivo desta tese. Na rotina de repetições e silenciamentos das crianças a concepção de leitura sem condições para a reflexão e o diálogo, ficou evidente que as particularidades e vivências de cada criança “de carne e osso, com seu nome e sua história” (REYES, 2012), não possibilitavam a antiga tarefa do “conhece-te a ti mesmo” e “conheça os demais” porque a literatura não era vista como porta para a sensibilidade e conhecimento de si, do outro e do mundo, como definida nesta tese.

As crianças se apropriavam de práticas de leitura em direção ao que podiam ou não na rodinha e suas respostas seguiam o fluxo desse modo de dizer. Uma leitura normativa prevalecia nas práticas de leitura do GREI 5. A rodinha revelou-se nos eventos como um lugar de pactos de silêncio e alienação da experiencição da linguagem, inclusive com o uso de expressões: “ vamos fechar a boquinha com a chave”; “vou pegar as chaves e depois devolvo”. Assim, “o sentir e o provocar o dizer” orientavam-se pelas correções e coerções, sem tempo e espaço para a subjetividade e desejo de narrar das crianças e os desdobramentos advindos de suas enunciações. Tendo em vista a força da repetição e dos modos de reificação do fazer a leitura, no micro da rodinha, as ressonâncias das práticas de leitura das crianças do GREI 5 apareciam atravessadas pela fixação dos modos de ler da professora, sem esquecer a primazia do modelo privilegiado de tempo e reforço vivenciado nas rodinhas. As convocações para o sentir e o reconhecimento do que a todo momento as crianças poderiam estar também sentindo ou nomeando como sentimentos, não ocupavam as dinâmicas das práticas de leitura do GREI 5.

Como já foi dito, Benjamin (2012) e Bakhtin (2003) entendem a linguagem enquanto constitutiva do sujeito. Nas relações com a literatura a possibilidade de experiência da criança com a narração é parte inalienável da cultura. Chartier (2011, p. 77), ao pesquisar as condições possíveis para uma história das práticas de leitura, discute uma questão central, a dos usos do impresso e as formas de apropriação da leitura. Para ele, a leitura é prática cultural e seus significados, representações e usos variam de acordo com os grupos sociais. Nesta perspectiva, podemos entender a fixação de referências de leitura na escola investigada e certa interdição da dimensão subjetiva e cultural das crianças como uma prática cultural do grupo de professores e de direção/coordenação. Prática construída na partilha de concepções, valores e significados. Prática que revela os desafios da formação de professores se dá em duas

direções: da ressignificação de concepções e práticas instituídas e do encontro das crianças, para o “sentir e provocar o dizer” de cada uma daquilo que lhes interessava, como veremos em outro fragmento. Também já fiz referência à necessidade de uma leitura para o desequilíbrio, inclusive com os aspectos da condição humana.

**“Isso mesmo: ele esperando a mãe”**

**Catarina:** *Chega um terceiro bonde. O menino inclina a cabeça e pergunta mais uma vez: Minha mãe não vem? Ah! Você está esperando sua mãe*

**Pesquisadora:** Não estamos no Brasil; olha a linguagem... parece o coreano mesmo.

**Catarina:** As roupas, as caras... bem coreano mesmo.

(...)

**Catarina** (olhando o livro com as duas capas abertas): É um resumo; é isso mesmo: ele esperando a mãe.

Terminamos a leitura conversando sobre a produção editorial para educação infantil. Comentamos sobre o PNBE 2012. O sino da igreja histórica do outro lado da rua soa marcando 10h.

**Pesquisadora:** Então, como vamos fazer?

**Catarina:** Vamos fazer aqui dentro porque está quase chovendo lá fora. Em seguida, começa a cantar: Vamos guardar tudo ô, ô, ô. Vamos guardar tudo ô, ô, ô. Depois, desafia: Vamos ver quem guarda mais e bem bonito. As crianças se mobilizam e colocam os brinquedos sobre as mesas.

(...)

**Catarina:** Na segunda a pesquisadora leu o livro... que livro... vocês lembram? Como era o nome do livro? Ih! Está todo mundo dormindo. Hoje ela vai ler esse para vocês, *Esperando mamãe*. Ela vai fazer a leitura do jeito dela. Quando eu leio para vocês eu não canto a música da chavinha pra trancar a boquinha e ficar todo mundo quietinho? Pra depois vocês comentarem e falarem o que quiserem? Não é assim que a tia faz? Então, a pesquisadora vai fazer do jeito dela, está? O meu jeito de contar a história é primeiro lendo o livro para vocês, vocês prestando atenção na história e o jeito dela ela vai fazer do jeito dela. Está bom gente? Aí vocês vão fazer do jeito dela. Lembrando que quando a tia Catarina conta é... cada um tem um jeito de contar a história, não é? Tia Catarina conta do jeito dela e a pesquisadora conta do jeito dela. Então, vou passar para ela (levanta-se da rodinha).

**Pesquisadora:** Obrigada (falo para Catarina).

(Caderno de campo, 25/10/13)



Figura 14 – *Esperando mamãe*, p, 5, 6.

FONTE: TAE-JUN (2012)

Sinto-me aliviada ao ouvir a professora esclarecendo às crianças sobre os dois modos de ler e repetindo as regras de trancamento das boquinhas. Ela está repetindo o seu ritual e não mascarou seu comportamento diante do planejamento das oficinas. Também vejo Catarina menos tensa. Na relação de pesquisa com ela, passo a ler de outro jeito com as crianças. A leitura de Catarina alterou meu lugar na rodinha e me fez ver a possibilidade de escutar a sua voz de leitora no GREI 5. Não sei o quanto aqueles minutos de leitura com o livro “*Esperando mamãe*” deixaram marcas em Catarina, mas o ato autêntico de busca de uma resposta com as crianças que nos ouviam aconteceu. As crianças puderam ver a leitura compartilhada realizada por Catarina e ouvir a nossa conversa. Os rastros dessa experiência foram significativos para ouvir as crianças em seguida e colher as respostas delas, como um ato também para dar significado às questões da experiência humana que elas tocam e simbolizam.

**“Ele é do livro. Não dá para ele sair”.**

**Pesquisadora:** Hoje eu trouxe este, *Esperando mamãe*. Na oficina, a gente faz muitas coisas com o livro. Vamos para lá, para cá (mostrando as páginas). Na oficina de leitura, como o mesmo nome diz, a gente faz o quê?

**Renê:** Lê livros.

Recoloco sobre o tapete os seis livros selecionados para as crianças lerem (...)

**Mirtes** (lendo a imagem no livro *O que tem dentro da sua fralda?*): Tia, a joaninha da Julia.

**Pesquisadora:** É. A joaninha da Julia. Vocês estão lembrando o que a gente falou. Todos estavam aqui na oficina de segunda-feira? Quem está faltando hoje?

**Mirtes:** Eu estava.

**Catarina:** Rafael, Miriam e Julia... não vieram hoje.

**Pesquisadora:** Tudo bem? Podemos começar?

**Crianças:** Sim.

**Karlos** (ainda está segurando o livro *O bebê do coração*).

**Pesquisadora:** Karlos, você quer ler esse?

Ele segue mostrando as imagens e depois o coloca sobre o tapete.

**Pesquisadora:** Esperando mamãe. Quem escreveu a história foi o Lee-Tae-jun, acho que é assim que se fala.

**Mirtes:** Risos.

(...)

Nesse momento, duas crianças que estavam sentadas no tapete se deitam.

**Pesquisadora:** Pode ficar à vontade. Nas oficinas podemos fazer coisas diferentes, que não podemos na rodinha.

**Pesquisadora:** Olhem a pista que o ilustrador está dando... Esse livro vai falar sobre o quê?

**Mirtes:** Esperando mamãe.

**Pesquisadora:** Quem está esperando mamãe? O que vocês acham?

**Mirtes:** O filho.

**Alex:** É um menino.

Luciano vem para perto ver as imagens, com o boneco do “Homem de ferro” nas mãos.

**Pesquisadora:** Como esse menino é?

**Alex:** Com capuz

**Karlos:** Short, casaco.

**Mirtes/Maitê:** Tênis, casaco.

**Karlos:** Tênis (voz baixa).

**Mirtes:** E também casaco.

**Pesquisadora:** Esse menino estaria com a gente aqui na sala?

**Karlos:** Não.

**Pesquisadora:** Por que não?

**Karlos:** Porque ele é do livro.

**Mirtes:** É. Ele é do livro. Não dá para ele sair.

(...)

**Pesquisadora:** *Esperando mamãe*. Opa! (Começo a girar o livro). Aqui eu tenho informações sobre quem participou da produção desse livro: o autor, o ilustrador...

**Mirtes:** Tia, você está virando... Parece até o roda, roda (referência ao programa do SBT).

**Mirtes** (lendo as imagens): A cidade...

**Pesquisadora:** Karlos, é a cidade do menino? (Ele examina de perto a folha e fala): É.

**Pesquisadora:** *Esperando mamãe*.

**Mirtes:** Cadê a mamãe dele?

Prossigo com a leitura. As crianças ouvem.

**Mirtes:** O ônibus parou.

**Pesquisadora:** Vocês já viram um bonde?

**Mirtes/Karlos:** Eu não, não.

A expressão "outro trem" deflagra a expressão das crianças (linguagem não verbal, o não dito está muito presente).

Prossigo. Ao ler *Minha mãe não vem?* Karlos (com voz baixa, mas firme): Claro que não vem.

**Pesquisadora:** Como? Ah, claro que não vem.

**Pesquisadora:** *E eu conheço sua mãe? responde o motorista que também faz soar o apito e parte em seguida.*

**Mirtes:** Oh, tia, minha mãe mora no Rio. Ela nunca demora para ir lá pra casa. No outro dia da festa junina minha mãe foi (gaguejando) foi cedinho pra lá (em um fôlego só, dispara).

**Pesquisadora:** É? Mas aqui na história, o que está acontecendo?

Crianças em silêncio.

**Mirtes:** Tia, tadinho do menino...a mãe dele. Ele está sozinho.

**Pesquisadora:** O menino esperando. *Chega um terceiro bonde...*

**Mirtes** (interrompendo): Tia, toda hora essa imagem. Toda hora...

**Pesquisadora:** Toda hora. Mirtes já descobriu o que o ilustrador mostou...Toda hora essa imagem.

**Pesquisadora:** *Chega um terceiro bonde. O menino inclina a cabeça e pergunta mais uma vez...* O que ele vai perguntar? Alguém tem uma ideia?

**Mirtes** (ao mesmo tempo fala comigo): Minha mãe não vem?

**Pesquisadora:** Deixa eu ver se é isso que está escrito. É: *Minha mãe não vem?*

**Mirtes:** risos.

(...)

**Mirtes:** E agora?

**Pesquisadora:** E agora?

(...)

Luciano não fica quieto e nem em silêncio. Continua com o brinquedo Homem de Ferro. A professora de apoio sai com ele da sala.

**Mirtes:** Tia, estou achando esse muito livro legal.

**Pesquisadora**(surpreendida): Muito legal? É?

**Pesquisadora:** O que vocês estão percebendo mais desse livro legal?

**Mirtes** (olhando as seis últimas páginas): Das histórias desse livro... Tia, aqui não cai neve.

**Maitê:** É.

**Mirtes:** Eu queria que nevasse para fazer boneco de neve.

Ao final, as crianças espontaneamente batem palmas para mim e riem.

**Mirtes:** Minha mãe não demora, minha mãe já chega lá em casa, na casa da minha mãe...

**Pesquisadora:** O que você fica sentindo enquanto espera a mamãe...

**Mirtes:** Minha mãe não vem?

**Maitê:** Na hora da saída eu fico esperando minha mãe.

**Alex:** Eu durmo e depois ela chega... Quando minha mãe chega, minha mãe acha que eu estou dormindo. Aí eu acordo.

**Pesquisadora:** Vocês acham que faltou dizer alguma coisa aqui?

**Mirtes:** Mamãe, cadê você?

**Maitê:** faltou mostrar a mãe.

**Karlos** (pega o livro de novo): Eu já andei no bonde. Eu vi na TV.

Ficamos conversando juntos e Mirtes pega o livro *O que tem dentro da sua fralda?*

(...)

Leio de novo "O que tem dentro da sua fralda?". As criança estão dentro do livro.

Luciano chora e sai da sala. Recebe uma bronca. Volta à sala pelas mãos da professora de apoio e retorna ao grupo.

**Pesquisadora:** *Um coco de cachorro...*

**Luciano:** gestos com as mãos, para expressar o mal cheiro.

Conclui a segunda leitura, com o nome do autor, Guido Van Genechten.

**Mirtes:** Lê de novo?

(Caderno de campo II, sexta-feira, 25/10/13)

Depreendo no evento a proximidade da criança com o texto literário e o processo de significação e percepção do mundo permitido pelo direito à literatura (CANDIDO, 2011, p. 193). Fica evidente na expressão “Minha mãe não vem?” o sentido trágico provocado pela espera, pela ausência da mãe do menino a cada trem que chega. As tensões da condição humana estão postas nas imagens de um menino à espera, e a compreensão, ativamente responsiva (BAKHTIN, 2003), das crianças presente nas suas falas vivas.

A motivação das crianças dialoga com a leitura literária sem pressa, fora do tempo cronometrado dos sinos que tocam e não controlam naquele momento o acontecimento estético vivido por cada uma. O diálogo com Catarina parece ter destravado a porta da convocação para o mergulho no texto. O enfrentamento dos desafios advindos do texto “Esperando mamãe” produziu alteridade deflagrada nas relações texto-leitor, leitor-leitor, leitor-pesquisadora e apontou para as crianças os eventos da existência. As características antagônicas para entender o tema do abandono no mundo contemporâneo surgiram e as crianças não negaram suas perplexidades e assombros. Pelo contrário, respondem à leitura de sentido trágico ao enunciar sobre a dimensão subjetiva de vida fora da escola, como crianças que estão no mundo, se posicionam e criam diante do texto um outro lugar para a leitura na escola. Além disso, insistem em brincar e mostram o trânsito entre “o doce, o nem tanto e o amargo” repartindo produções espontâneas e de rememoração com o canto e os jogos de linguagens.

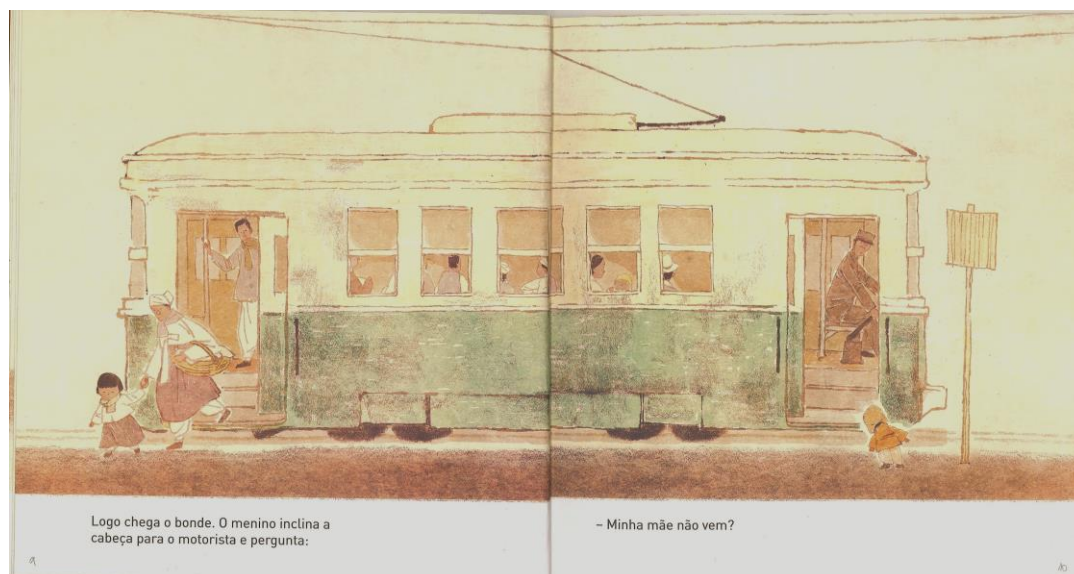


Figura 15 – *Esperando mamãe*, p, 15, 16.

FONTE: LEE, TAE-JUN (2012)

A partida da leitura é dada por Mirtes, menina atenta, criada pela avó e com iniciativa para descobrir tudo ao mesmo tempo. Ela parece assumir uma posição, em quase todas as movimentações do GREI 5, como, por exemplo, de aluna-personagem bastante ativa. Sua contrapalavra para a sequência que ouve é uma indagação precisa e nos remete à questão central da narrativa do texto, em interrogação sintética para o drama anunciado: “Cadê a mãe dele?” Karlos, mais à frente, vai nos oferecer uma resposta pontual, em tom baixo e conclusivo: “Claro que (a mãe) não vem!”. Menino que, algumas vezes, fica com o nariz sujo diante de todos. Karlos enuncia ao drama ficcional uma sentença que talvez simbolize e o aproxime da sua própria vida de órfão, sem o pai, que foi morto quando ele ainda era bem menor. Criado pela avó, não recebe a visita da mãe. É a avó paterna quem cuida dele e participa das reuniões na escola. Conhecê-la em uma reunião apoiou a compreensão da realidade de vida e novos sentidos para o que o neto disse ao se entranhar com a literatura de sentido trágico.

As crianças responderam à leitura literária nesse evento indagando e assumindo, ao deitar no tapetão, ao convite de apreciação do discurso literário de sentido trágico com interesse. Eu pude perceber o que as crianças queriam nas oficinas: que era estar com os livros, ir e vir neles, encontrando-os de novo, e me guiando para as leituras insuspeitadas que realizavam. Eu me deixei levar pelas águas da fabulação delas.

As enunciações infantis surgiram, então, como resposta a uma inquietação que pode ser pronunciada pela interpretação da imagem do menino sozinho, pequeno, à espera da mãe que não virá. A leitura das ilustrações possibilitou a algumas crianças a realização do extravasamento de emoções, conforme postulado em Aristóteles (1999), enquanto outras pareciam dialogar em silêncio responsivo, sem emitir palavras. Os olhos e o corpo absorvidos expressavam uma atitude reflexiva profunda e acolhedora das vozes de seus pares.

A leitura literária nesse contexto abriu espaço às produções simbólicas, ao oferecimento de outras referências, como a internet, as formas de esperar a mãe e a cultura de cada uma; espontaneidade rica e criadora das crianças, como Maitê, sugerindo ao final que faltou mostrar a mãe. Mesmo Luciano, que não fala, expressa, com Guto e os outros, uma atenta e silenciosa percepção das imagens. Reconheço, ainda, o esforço de compreensão dos leitores, ao buscar atribuir sentidos ao discurso literário a respeito da ausência da mãe do menino (MARCHESANO, 2010). A complexidade da existência de uma criança muito pequena sem mãe é o drama que permanece, bonde após bonde, como um movimento repetitivo, denunciado por Mirtes. Assim, a configuração estética do abandono, em conteúdo e forma, nos remete à dimensão das condições materiais da existência para refletirmos a vida como drama e a arte como o social em nós (VIGOTSKY, 1999).

Destaco, então, o envolvimento das crianças com o drama do abandono desenvolvido no livro “Esperando mamãe” e incorporado à experiência pedagógica de uma “visagem” em que as crianças se identificam com personagem.<sup>22</sup> A relevância da temática do sentido trágico para elas se cruza com outras vozes, consubstanciadas na perspectiva da alteridade, como lugar de circulação e produção de conhecimento de si e de outros. Desse modo, o pensamento infantil pode ir além e mais fundo, “em oposição ao caráter pedagógico e doutrinador de outros textos” (CORSINO, 2012b, p. 1). Em Candido (2011, p. 176), encontramos o argumento para aproximar o protagonista, menino, à espera da mãe, dos meninos e meninas do GREI 5, pois a literatura é concebida enquanto manifestação universal de todos os homens, em todos os tempos,

---

<sup>22</sup> Falo aqui de “visagem” numa busca de tangenciar sensivelmente a relação imaginativa e interativa da leitura segundo os conceitos de mimesis e catarsis que norteiam e abrem o leitor para o universo ficcional, já em tenra idade, o viés da leitura, funcionando também como estímulo tanto à continuidade quanto a re-criação das histórias lidas.



como entrada no universo ficcional. Em sua dimensão ética, estética e humana, percebemos as crianças mobilizadas para o exercício da reflexão humanizadora, no sentido da disposição para com o outro, como aluno-personagem, explorando emoções e penetrando na complexidade do tema narrado, com senso estético e o cultivo do humor; resgatando na prática as propostas mais antigas, de Aristóteles (1999), como mimesis e catarse, revisitada no primeiro capítulo desta tese, uma no sentido de recriação interativa, a outra como identificação com o outro e rompimento da barreira comunicativa eu-mundo.

Depois do término da oficina, um sentido de trabalho coletivo pela linguagem é conquistado e o distensionamento de meses de interesse na leitura literária acontece. As crianças fluem em propostas e estão soltas, como pólen. Os dramas infantis reais são enunciados pelas próprias crianças, não os falsos nomeados pelos adultos. Percebo um novo e diferente olhar em Catarina. Vejo-a surpresa e reflexiva pelos diálogos e alegria das crianças. E o que mais? A oficina acabou, mas as crianças veem em minha direção e perguntam:

**“Se eu fosse um peixinho com meus pintinhos”**

**Mirtes:** Tia, a gente podia brincar... meus pintinhos venham cá...

**Maitê:** Tenho medo da raposa...

**Mirtes:** Ali fora.

**Começam a cantar:** *Meus pintinhos venham cá, tenho medo da raposa...*

**Catarina:** Ajudem a pesquisadora a guardar o tapetão.

As crianças levantam o tapete e começam a cantar. O tapete vira mar... *Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar. Eu tirava a Mirtes do fundo do mar. Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar...* Depois, vira rede... Os meninos e meninas se revesam embaixo do tapete.

**Guto:** (criança muito calada): Vamos lá, vamos lá (puxando o tapete).

**Karlos:** Vamos brincar... *Meus pintinhos venham cá... A raposa não faz mal.*

**Todos juntos:** *Meus pintinhos venham cá... A raposa não faz mal...*

**Mirtes:** *-Faz, sim* (cantando).

Sento com elas para combinar quem vai ser pintinho, quer vai ser raposa.

Catarina saiu de sala para resolver algum assunto.

**Karlos:** Raposa.

**Mirtes:** Só pode ter duas raposas.

**Karlos:** Pode ter várias coisas.

(Caderno de campo, 25/10/13)

As crianças mostraram que não têm preconceito do trágico e para isso trazem um centro de valores para o estudo do tema. Até Guto, criança sempre calada, penetra na rodinha pelos novos tons emotivo-volitivos da validade de valores assumidos pelos pares (BAKHTIN, 2010). A sua participação expressa em voz audível manifesta o seu ato ativamente responsável. A manifestação de cada criança transforma o cenário do que chamo de ressonâncias após as oficinas – sentimentos, desejos, estado de ânimo, pensamentos – preenchem a consciência delas e evidencia o ato de realização pessoal como ato único, no coletivo. As possibilidades de brincadeiras com ou sem o tapete desse momento em diante permite a apreensão do sentido de festa, com o riso e a conquista de um lugar de autenticidade e responsabilidade para fazer da brincadeira um acontecimento aglutinador de outras propostas, com ou sem o sentido trágico, mas com a arte como possibilidade de viver na escola a sensibilidade de se colocar no mundo.

O tempo-espaço para enunciação sem cobrança encontra em Guto a fantasia entre o mar, a rede e os jogos embaixo do lençol. Um movimento para se esconder e depois ser visto. Aqui, outras faces da literatura se revelam germinativas: não há rigidez do texto impresso, mas o texto-corpo, o afeto, o afago e muitos olhares, que fluem e reinventam outros contextos imprevisíveis para se desenhar um mundo outro, novo, na Educação Infantil. A alteridade conquistada o faz se inserir no grupo ao assumir que estava em outro lugar – “Vamos, vamos...”, Guto diz. Sua enunciação com entonação carregada de disposição para o que acontece no e para o coletivo, dá força ao que as outras crianças fazem. Esse menino tem voz! E ela é ouvida, chega aos ouvidos de todos e convoca o grupo e a mim. Durante as oficinas, mirava-o um garoto no lugar do silenciamento, mas a brincadeira, depois da história quando os elos coletivos já haviam se estreitado, o enredou a falar e a se fazer ouvido.

A proposição temática dos livros utilizados na oficina, sempre disponíveis a inesperadas ações dos leitores, proporcionou, assim, fôlego às crianças, para se inserirem em novos contextos linguísticos densos, conforme postulei em Britto (2003). A criação inusitada de sonhos, reinvenções na sala de atividades do GREI 5 e propostas para brincar surgiu a partir da interação com o universo literário oferecido pelas narrativas. Isso evidenciou a tese defendida aqui: a criança pode responder ao discurso literário de sentido trágico sem que se higienize ou oculte as questões da existência para ela, pois a composição da arte literária, ao trazer a possibilidade de fabulação para a

criança no contemporâneo, liga-a à vida e à posse do direito de ensaiar novas formas de responder do seu lugar ao mundo. Por meio da mimesis e da catarse, elas também ganham força ao girar o carrossel da existência, como em Benjamin (1993), ao alterar seu olhar. Na brincadeira inusitada, após a dialogia sobre a mãe que não vem e o filho abandonado, a personagem raposa chega na voz cantada das crianças. A mimesis é vivenciada, a espontaneidade aflora a sensibilidade de um tempo com os pares e a realização da catarse se nota no jogo de corpo embaixo do tapete, que virou rede e desvirou em outra coisa. A renovação de sentido é clara e transforma por mais de uma hora a fruição renovadora. A possibilidade das crianças refletirem sobre a ausência da mãe foi também autorizada por Catarina, que manteve-se atenta aos impulsos das crianças. Sem final e tempo definidos, estar com a literatura contemporânea desestabilizou o leitor para inventariar novas respostas e outras sensibilidades na pré-escola.

A contemplação do livro “Raposa” (WILD, 2005) com suas imagens de cores fortes e tons escurecidos, em ambientes internos e externos de cavernas, desertos, sol e frio, trouxe novas percepções para as crianças. No dia da oficina, apenas três crianças, Alex, Guto e Miriam, estavam presentes. Por questões de ocupação da sala do GREI 5 para a reunião de responsáveis, fomos para a área do palco. Lá conversei com Catarina e as crianças, e concordamos em realizar a leitura. Com as três crianças, então, iniciei uma leitura de maior intimidade com elas e o provocador olhar de Raposa, impresso em dourado na capa, a asa queimada de Gralha e a compaixão de Cão. Três animais em intensa triangulação, sem nenhuma preposição para assegurar a definição de características fixas para os personagens. Aliás, o circuito de repetição de três tentativas de Raposa para distanciar Gralha de Cão, aproxima os leitores atentos e presos ao texto. São leitores que já sabem quem sou e como faço a oficina, mas a entonação que empreendo nessa leitura com a força dramática que atraia as crianças a olhar cada personagem com a interação dos sentimentos de amizade, medo, risco, desproteção e decisão, é um novo convite. Empresto, portanto, ao texto e a abordagem verbovisual, minhas impressões para novas possibilidades. Ao se abrir para a narrativa intensa, vermelha, sombria e de frases invertidas, rápidas e concisas, a convocação misteriosa das ilustrações e desconstrução de uma linearidade discursiva constrói nas crianças algo novo para o meu olhar. Miriam, a menina do cantinho de leitura, grudada ao livro “Os

quatro amigos”, que eu presumia com poucas interlocuções, surpreende. Guiada pela narrativa da última página – “E, lentamente, cambaleando, ela (Gralha) começa seu longo caminho de volta” (p. 27) – a menina olha fixamente o livro, com seus pares, emite sons e dispara sussurrando...

“- (...) ela (Raposa) deixou ela sozinha (Gralha) no calor para morrer ali...”  
(Caderno de campo II, 27/11/2013)

Miriam faz uma síntese no tempo e lugar de sua experiência de leitora, sem pressa de devolver uma resposta às personagens. Cria, assim, uma esfera de pronunciamento para sua posição social de menina que já tem o que dizer à vida e às convocações da leitura literária de sentido trágico, antes da alfabetização formal que a capturará em alguns meses. Depois de quatro oficinas, ela sabe o que dizer ao outro-ficcional e a todos ali: não se interrompe a concentração de uma criança leitora. Naquela rotina de repetições do GREI 5, ela insinua uma resposta contra a barbárie dos livros despedaçados e inteiros, sustentando sua postura de consistência diante da complexidade da trama de Cão, Gralha e Raposa.

Em outra oficina, a leitura do livro “Bebê do coração” (LAUFER, 2002), provoca um contraste para as crianças.

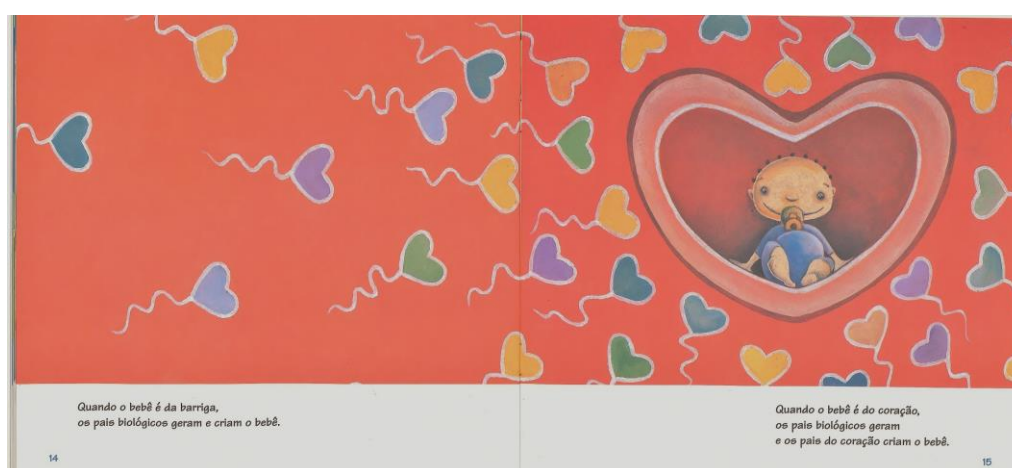


Figura 16 – *Bebê do coração*, p. 14, 15.

FONTE: LAUFER (2002)

Elas sabem o que é adoção, mas não recebem do texto convocações para se entranharem com a abordagem proposta pelo autor. Por quê? O tema da adoção vem de forma linear e não parece atrair e nem convocar os leitores? A abordagem novamente

verbovisual satura de obviedade um leitor menos passivo às repetições? O que penso do contraste que emerge na oficina de leitura, quando os seis livros estão próximos às crianças, é que o contraste permite a discussão do tema e da abordagem temática de sentido trágico. O sentido não está pronto, como um dado, no tema, mas no conjunto da obra; na poeticidade entre imagem e palavras, na concisão, como sinalizou Calvino (1990) - “há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar”. A possibilidade de fabulação e voo para a liberdade, ao se tematizar sobre temas pesados da existência, sustenta a leveza na abordagem sensibilizadora de questões. Assim, o sentido trágico não se submete ao tema apenas, como a intenção objetivada do enredo do “Bebê do coração” (LAUFER, 2002). Esse livro não instigou o olhar das crianças, porque não conferiu ao conjunto da obra (o verbal e o visual) a proposta de artes em convergência (CORSINO, 2015), já defendido nesta tese, com os deslocamentos e conflitos, o que Vigotski (1999) chama de “curto-circuito” emocional, com o riso, lágrima, medo, ternura, entre outros sentimentos e Aristóteles (1999) compreende como processo catártico da tragédia.

A proposição temática dos livros utilizados na oficina foi escolhida para permitir um deslocamento, a exemplo do menino “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” (FOX, 1995), que atravessa um buraco para mudar de lugar e inventariar descobertas e colher respostas – esse buraco pode ser a escola. Contudo, como disse, as respostas do leitor infantil não obedecem a previsibilidade, mas a alteridade com o que nem sempre é presumido. Nas oficinas de leitura em que o livro do menino Guilherme também foi lido, as crianças não se mobilizaram tanto para se envolverem e absorverem o discurso literário, enunciando, mas com o apoio de uma lupa deixada entre elas por mim, passaram a observar detalhes, num inventário de emoções mais tranquilo e sem as respostas obtidas nas leituras dos livros “Vó Nana”, “O que tem dentro da sua fralda?”, “Esperando mamãe” e “Raposa”.

Finalizando este capítulo a respeito das camadas de respostas – atitudes responsivas e respostas oferecidas pelas crianças para o sentido trágico, constatei que as cinco oficinas realizadas proporcionaram um novo lugar de ampliação da voz das crianças, seus desejos e interesses. A partir da colocação de uma colcha de tecido na sala do GREI 5, o despojamento das crianças para a arte e as leituras literárias de sentido trágico aconteceu e permitiu às crianças, então, responderem ao discurso

literário com sensibilidade, profundidade, tempo e brincadeiras. Dessa forma, pude compreender as leituras das crianças, pela perspectiva delas, seguindo o que elas mesmas me ofereceram, isto é, as estabilidades e instabilidades de sentido, compreensão, a partir da aproximação crescente com a literatura ao longo das oficinas.

No próximo capítulo, a resposta colhida nesta tese, por meio da literatura, traz o trabalho necessário com a linguagem, a literatura e a escola para a urgência de não se abandonar a aventura de se fazer leitor de sua história. Para isso, considerações finais, por meio de sínteses e proposições são elaboradas para atingir o objetivo geral: compreender as respostas das crianças diante da leitura literária de sentido trágico e os objetivos específicos desta tese.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SÍNTESES E PROPOSIÇÕES

O conselho só pode ser, portanto, dado se uma história conseguir ser dita.  
(GAGNEBIN, 1994, p. 72)

Escolho três palavras-chave para guiar meus sentimentos neste capítulo e dar sentido as considerações a seguir.

Conquista.

Reinvenção.

Convicções.

A pesquisa em questão, ao investigar a leitura literária e sua interlocução com a literatura trágica na escola hoje, especialmente na Educação Infantil, teve como intuito o coletivo, por compreender que, assim como afirma Bakhtin (2003), cada sujeito é uma síntese de outros, de outras enunciações que o constituem e são constituídas por ele. As perguntas de partida para tratar a questão da literatura e o sentido trágico foram: como as crianças respondem à leitura de textos com temas que abordem questões da existência, ao terem suas vozes ouvidas, ao poderem dizer muitas vezes o indizível pelos sentidos provocados pela literatura? Como a leitura literária na Educação Infantil, ao abordar o sentido trágico, pode provocar respostas das crianças? Elas guiaram o estudo para revelar que a literatura pode abordar o sentido trágico a partir da arte e da elaboração de uma linguagem que trate e retrate temas existenciais como a perda, o crescimento, a abandono, a morte e os dilemas da condição humana, convocando as enunciações e respostas das crianças.

Pela revisão bibliográfica apresentada, esta pesquisa se justificou tanto pelas ampliações das discussões do grupo de pesquisa sobre leitura literária e escola, quanto pela relevância e originalidade da abordagem. O movimento de busca proporcionado na revisão, me trouxe muitas angústias porque senti a complexidade do tema. Além disso, comecei a receber da vida outro sentido nesta pesquisa: a relevância do enfrentamento do trágico, na perspectiva da criança, como a pequena Kami. Eu me vi durante meses no mesmo abatimento e sofrimento dela, após a morte de duas amigas queridas. Fui alterada pelo mesmo assombro de Kami e absorvida pela tristeza de uma forma

inusitada. O susto chegou sem me dizer muita coisa. Os sentimentos de tristeza e a falta definitiva das que eu amava começaram a gritar dentro de mim. A exemplo de Gralha, a personagem do livro “Raposa” (WILD, 2000), me senti apertada pela vida, ardendo, pegando fogo, sem poder voar... Receber a amizade de Cão apareceu como uma rota de fuga para me tirar dali. Uma ficção necessária desde os enterros reais, materialidade de cal e buracos onde o corpo de cada uma das queridas desapareceu com tudo que deixou em mim.

A leitura literária realizada nas oficinas de leitura garantiu o lugar do sentido trágico na escola. O sentido do trágico defendido nesta tese diferencia-se das questões e impressões midiáticas que trazem a violência e a morte de forma banal e se articula no enfrentamento do trágico na/pela linguagem, na escola, de forma reflexiva e filosófica. O sofrimento como conteúdo da arte se expõe como dialogismo na relação texto-leitor e tem a escola como espaço de experiência e formação e, de certa forma, engendra na criança um sentido de permanência para além do tempo presente, que é muitas vezes fragmentado e abreviado (BENJAMIN, 1994). Essa experiência permite levar a leitura para além do seu tempo presente, como um processo de ‘reflexão sentida’ (KRAMER, 2000c, p. 28), numa relação que propicia a articulação do trágico e a leitura literária “como um produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 1995, p. 66).

A criança na corrente de tensões impostas, leva para a escola o silêncio, num percurso de atraso e culpa controlado e pressionado pelo relógio – “Criança que chega atrasada” (BENJAMIN, 1984, p. 78).

O mesmo autor, ao criticar a cultura burguesa do fim do século XX, elabora uma teoria contra a perda de referências coletivas, a frieza e o anonimato que transformaram a cultura, a arte e o indivíduo em signo burguês para estar no mundo alienado e confortável: o consumo ostensivo. Para reconquistar seu sentido de estar no mundo, o homem moderno tem na reflexão um caminho de volta contra a agonia desestruturante e triste. Uma luta de contornos épicos, na qual vida e morte entram em diálogo. Tenho a hipótese de que a escola pode enfrentar a fragmentação do tempo, criar espaços de/para narrativas e de intercâmbio de experiências. No capitalismo tardio de intensidades crescentes e apelo esquizofrênico, conforme desenvolvido em Jameson (1997), há que se reinventar a questão da vida na escola, por meio da linguagem o que inclui também a



literatura. Uma literatura que enfrente o que Benjamin (1994) chamou de impossibilidade de narrar e que responda à vida, como estou fazendo aqui.

Por outro lado, a descentralização da presença e voz da professora permitiu as crianças compreenderem outras modalidades de leitura, novas formas de empreender o trabalho de ler para viver a arte, a sensibilidade, o risco do assombro e a conquista da fabulação, com brincadeiras de ação e transformação de temas nem sempre doces da existência. O sentido do trágico como fluxo de sentimentos foi enfrentado no tempo da experiência constituinte que convoca aos movimentos coletivos das crianças para conhecimento de si, do outro e do mundo.

A metodologia da pesquisa intervenção evidenciou, principalmente durante as oficinas de leitura, a emergência das respostas das crianças, o que só foi possível porque a professora Catarina e a UMEI Travessia não se privaram da construção do sentido trágico no esforço coletivo das crianças e na disposição de praticar a concepção de leitura literária compartilhada. Foi correndo o risco de perder a empiria do campo que assumi a potência da professora e das crianças, para instalar a busca da sensibilidade perdida na escola “sob assalto” em direção a festa de sentidos com o trágico.

O campo empírico evidenciou que a literatura selecionada para as oficinas por si só não garantiria o desenvolvimento dos processos de aproximação, contradição, enunciação e autoria enunciativa das crianças ao enfrentarem a construção ficcional literária. Mas a leitura literária do adulto para e com as crianças revelou nesta pesquisa um complexo movimento para convocar as crianças do GREI 5 a se envolverem e expressarem seus sentimentos e inusitadas respostas ao texto ficcional. Para isso, consciente de que emprestaria minha voz aos seis textos selecionados, minha performance como pesquisadora foi convocativa e provocativa.

O objetivo geral que persegui para compreender as respostas das crianças diante da leitura literária de sentido trágico, revelou a experiência constitutiva das crianças se formando e se desenvolvendo em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros, como um processo de assimilação das palavras do outro, da troca e das oscilações de sentidos e forças para o que nem sempre era reconhecido no outro ficcional. E, por isso, a compreensão responsiva, que dialoga, interroga, questiona, concorda, discorda etc., com as falas produzidas sempre no contexto do grupo, que se mostrou um importante aliado para a ampliação dos sentidos

e dos espaços discursivos na rodinha ou nas salas da UMEI Travessia, geraram a relação das crianças com a linguagem literária. A literatura infantil, com suas diferentes vozes e possibilidades de interlocução entre o verbal, o visual e as experiências infantis, provocou as respostas das crianças de diferentes formas. As crianças de corpo inteiro leem literatura e para isso emprestaram ao discurso ficcional sua força e estranhamento, sempre na tensão de forças, ora para conformação e propagação do consenso, ora para a dispersão e contemplação de outros sentidos e ações com a leitura. Tudo isso confirma a função formativa da literatura e justifica a defesa da leitura literária também de sentido trágico na escola, principalmente, na educação infantil.

A leitura literária decorrente da relação com a linguagem trouxe o conceito de reviravolta dialógica de forma acentuada nas enunciações das crianças ao responderem sem medo o que liam e ouviam nos livros selecionados nas oficinas. A direção do sentido sugerido por mim, não foi absoluto e as crianças alimentaram as brechas de fôlego ao inverterem o núcleo de força dos diálogos e narrativas para tocarem no imponderável, ou no que parecia sugerir novos sub-temas extraídos dos temas literários, como o cocô da avó, nas turbulências digestivas e nas explicações para os sentidos do desaparecimento da Vó Nana.

Outro aspecto a considerar é que as palavras das crianças traziam consigo o tom valorativo para elas assimilarem, reelaborarem e reacentuarem o que queriam focalizar na leitura literária. Já que a tragédia é a imitação de ações da vida e não a imitação de homens, o temor e a piedade como formas catárticas da tragédia, como considerado por Aristóteles (1999), situou um sentido para Karlos ao enunciar sobre a ausência da mãe. A fala dele tocou as crianças e me surpreendeu pelo valor da entonação que ele produziu para responder e amparar a angústia de Mirtes, menina também criada pela avó, sem a presença da mãe. Karlos e Mirtes, então, menino e menina criados pelas avós, tiveram a possibilidade de ouvir juntos um personagem de literatura perguntar: “- Minha mãe não vem?”. E Karlos, menino sem pai, responde “- Claro que não vem” para a mãe ausente na trama literária do personagem menino solitário esperando a mãe e, de forma dupla, responde à Mirtes, que está ali, na esquina da página com o menino cindido pela expectativa e desespero. Uma autenticidade entre o ficcional e o real, em interseção com a arte e a responsabilidades de vida das crianças com as respostas autênticas que oferecem umas as outras. Um certo espanto pactuado entre eles, crianças

e personagens, favorece a reflexão sobre o que contam as histórias para as crianças e o que as crianças devolvem às histórias quando estas conquistam sentidos raros em suas existências?

O evento “Vitorino na biblioteca”, que abriu a porta da UMEI Travessia para esta tese foi retomado na quinta e última oficina, durante a leitura mais atenta do livro “Vó Nana”. No dia (27/11/13), duas turmas foram agrupadas ao GREI 5. Vitorino apareceu na sala do GREI 5 com outras crianças de sua turma. Ao ouvir a leitura literária disparou a falar novos detalhes da situação da morte da velha, enunciada em julho/2013. Após quatro meses, a experiência da morte ainda mobilizava-o a relatar a todos quem era “a velha” que morreu: uma pessoa de sua família.

O imponderável da compreensão responsiva que insistentemente persegui nesta tese, se completa a partir da enunciação e excedente de visão de Vitorino. A conquista do tempo para a experiência constituinte da criança que narra, ora se mimetizando, ora em estranhamento, susto, ora em negociações com as personagens para ressignificar o que sentem e dizem do que sentem, emerge com a força da reinvenção e do sentimento de convicção para as histórias que a criança precisa narrar na escola. Esse ato elabora seu posicionamento frente ao desconhecido para a formação de transmissão de sua sensibilidade.

Vitorino assumiu um outro lugar para, de dentro da oficina também dizer ao outro ficcional e a cultura de pares, que ele tem um sentido trágico real em sua existência e pode ser narrado e ouvido. Ele conseguiu um fluxo de coerência para dizer sua história, como posto na epígrafe deste capítulo. Distribui assim, uma força para se defender do que não quer silenciar dentro dele. Sua fala não soa definitiva ou exaustiva, pelo contrário, as hesitações em tentativas o colocam ao lado da personagem Neta, envolta em angústias com o desaparecimento da avó. Menino que reinventa um lugar para se narrar na UMEI Travessia, dentro ou fora do tempo-espaço das salas de atividades. E as crianças o ouvem, assim como todos os presentes.

Meu olhar contempla um menino diferente, por quem fui alterada. De voz e enunciação contundente ele se insere no fluxo verbal com as outras crianças para dizer o que é a morte, a saudade, a doença que leva a morte, o enterro e suas etapas. A construção do sentido trágico, então, pela voz da experiência das crianças e,

destacadamente, pela reelaboração do discurso de perda da tia de Vitorino, deixa ainda mais visível a relevância desta tese.

Penso o quanto passei a conhecer de Karlos, Mirtes e outras crianças durante as oficinas. E o quanto elas e Catarina também puderam compreender da pesquisa e da minha história. Em alguns dias, percebia que elas tinham mais a dizer e devolver à narrativa literária. Mas os constrangimentos do tempo estridente e insistente das badaladas do relógio da antiga igreja me interditaram a ver, ler e ouvir mais e melhor. Mesmo assim, resgatar em Candido (2011) o papel primordial e indispensável da literatura para a sobrevivência e humanização dos homens ficou preservado. Com essas crianças toquei no tema e na história da concepção e geração de vida de uma mulher, sem velar a situação de barbárie que o processo de civilização provocou com as guerras e seus milhares de órfãos – coleção de catástrofes para Benjamin (1994). O tema da perda novamente em cena na história contemporânea e na emoção das crianças que leem o contexto sócio-histórico sem negar que o menino ficará sem a sua mãe, e na realidade da porquinha Neta, sem a avó, foi apreciado e ressignificado em coleções para a arte e a responsabilidade, na Educação Infantil. A decisão de ler várias vezes o livro “O que tem dentro da sua fralda?” abriu o caminho para segurar o tempo e a curiosidade infantil. Os livros “Bebê do coração”, “Guilherme Augusto Fernandes” e “Raposa”, foram apreciados com menor intensidade durante as oficinas, talvez porque a presença das crianças ao longo do mês de novembro se alterou. Embora a história da Raposa (WILD, 2000) tenha deixado um relato minucioso para Miriam, a menina leitora, sempre com um livro na área de blocos.

Os livros “O que tem dentro da sua fralda?”, “Esperando Mamãe” e “Vó Nana” receberam repetidas convocações de leitura e manipulação das crianças.

Do lugar singular e particular com suas referências de vida e leitura, as crianças foram ao longo de cinco oficinas preenchendo o sentido trágico ao explorar o objeto livro coletivamente, por meio da empatia simpática, como aponta Bakhtin (2003), sem esgotar o tema da leitura literária de sentido trágico. A partir das histórias lidas e ouvidas aproveitaram enredos e personagens como uma caixa de ferramenta para cantar, contar e reinventar jogos de linguagens com as palavras, que viram brinquedo, no mundo de imaginação proporcionado pela vida, a literatura e sentidos, trágicos ou não.

A questão da leitura que provoca as crianças, sua responsividade e camadas de respostas, se revelou, finalmente, uma questão para esta tese.

As questões existenciais relacionadas ao sentido trágico mobilizaram as crianças. Pergunto-me, então, se ler sobre perda é indispensável a todos. Karlos e Mirtes parecem me dizer algo universal e indispensável, como um bem incompressível para a sobrevivência e humanização dos homens: que eles enquanto crianças não vivem com as suas mães. É outra a ideia de família deles porque a mãe não está no lugar tradicionalmente destinado a ela.

E o que é indispensável a todos? A pergunta que não quer calar, como sugere Candido (2001). No contexto do GREI 5, é indispensável o valor do tempo para ler e reler por meio da chave do jogo simbólico das histórias, que propiciam as formas reveladas ou subentendidas do “eu sou”, “conta de novo”, “livro secreto” e outras. E estar com a literatura, na dimensão da subjetividade, permitiu as crianças permanecerem por trinta dias diante dos seis livros da oficina lendo, repetindo, perguntando, olhando e realizando fabulações, silenciamento, enunciações e respostas. Isso produziu experiências, perguntas, respostas e investimento estético no caminho da compreensão fora dos lugares comuns de aceleração do tempo da leitura. Gerou nas crianças novas aventuras de narração mesmo com os deslocamentos e conflitos, o que Vigotski (1999) chama de “curto-circuito” emocional, com o riso, lágrima, medo, ternura, entre outros sentimentos e Aristóteles (1999) compreende como processo catártico da tragédia.

As crianças mostraram que não têm preconceito do trágico e para isso trazem um centro de valores para o estudo do tema. Até Guto, criança calada, penetrou na rodinha pelos novos tons emotivo-volitivos da validade de valores assumidos pelos pares (BAKHTIN, 2010). A sua participação expressa em voz audível manifestou o seu ato ativamente responsável. A enunciação de cada criança transformou o cenário do que chamei de ressonâncias após as oficinas – sentimentos, desejos, estado de ânimo, pensamentos – preencheu a consciência delas e evidenciou o ato de realização pessoal como ato único, no coletivo. As possibilidades de brincadeiras com ou sem o tapete desse momento em diante permitiu a apreensão do sentido de festa, com o riso e a conquista de um lugar de autenticidade e responsabilidade para fazer da brincadeira um acontecimento aglutinador de outras propostas, com ou sem o sentido trágico, mas com a arte como possibilidade de viver na escola a sensibilidade de se colocar no mundo.

Acompanhar o dialogismo do leitor infantil com o “eu literário”, evidenciou que as crianças se desnudam ao entrar no texto de corpo inteiro, sem reservas, pelo direito à liberdade de ser também no plano da linguagem um outro que não estava acessível a elas. A força da palavra inquieta as crianças a se rerepresentarem, de um outro lugar, com mais conhecimento de si, para seus pares e para todos. E eu para elas e para mim mesma.

O conhecimento de si e dos outros, do mundo, como pontuei para a definição de leitura literária, ganhou densidade a cada oficina. Mas não apenas naquele momento, como se fosse possível congelar os processos de fabulação, imaginação e respostas das crianças. A apreensão da linguagem literária pelas crianças fez com que algumas falas dos personagens ficassem circulando entre elas por dias, ao entrar e sair da sala e na hora da saída. Não me recordo de outra história ter marcado a enunciação das crianças na saída de turno, como a do menino esperando a mãe. As crianças falavam: “- Estou esperando minha mãe.” O fluxo de tensão para a espera e a realidade de estar só na escola, sem a mãe, ou a avó, mas na iminência da chegada ou atraso, era aliviado pelo processo da catarse via linguagem literária. Um fato notório. O processo da catarse nem sempre se completou para todas as crianças no momento das oficinas diante da provocação mimética das narrativas, mas, embora complexa essa etapa de elaboração, compreendi que algumas crianças só no decorrer de dias, em outros momentos, retomavam à leitura literária para dizer do avó que morreu, do enterro da tia ou por meio de uma música engraçada, estilo lenga-lenga sem fim, que passaram a cantar após as oficinas, durante o tempo de espera para irem embora. A música se iniciava com “Popaye, Popaye, Popaye foi à feira não sabia o que comprar, comprou uma cadeira pra Olívia se sentar (...)”, incluía a Olívia no cemitério, depois uma caveira à meia noite e terminava com a velha e a sua bunda de geleia. As crianças cantavam juntas, ritimadas e riam muito. Observei que elas acrescentavam à música versos que antes não tinham falado ao meu registro. Isso me fez ver como lançavam mão da criação estética e ampliavam seus esforços discursivos ao longo do período das oficinas e para além dele, trazendo para a sala de atividades outros textos que não estavam no “script” do GREI 5.

A autoria de falas e a espontaneidade das crianças após as oficinas precisa ser narrado. Este foi um fato comentado nas conversas com Catarina e Ana, que se seguiam a realização das oficinas. Ana e Catarina avaliaram a produtividade do trabalho. Ana

queria expor parte das fotos para todos os professores da UMEI Travessia por ter considerado a abordagem da literatura importante. Contudo, por motivo de conclusão da tese, acordei com ela e com a direção fazer isso posteriormente.

Assim, compreendi que nunca foi linear a realização do curto circuito nas respostas das crianças. Mirtes, Maitê, Miriam, Karlos, Julia e Renê realizaram o percurso da catarse imediatamente à apreciação estética do texto, porque ofereciam contrapalavras ao fluxo dialógico instalado. Alex, Guto, ficavam mais silenciosos e não pude avaliar pela linguagem não verbal. Lana e Rafael deixaram de frequentar a escola. Luciano apenas gesticulava, mas percebi interesse renovado nas manipulações dos livros. Sofia transferiu-se para outro estado. Das doze crianças que iniciaram o GREI 5 em abril/2013, nove concluíram o ano.

Sem perder de vista que as linguagens se concretizam sobre um plano social e histórico, mais ou menos objetivado, há, portanto, por trás delas, crianças que falaram com corporeidades concretas, sociais e históricas. E, como Maitê, fizeram questão de me situar em um lugar de moradia, o que fez a alteridade de pesquisa um processo real entre sujeitos que se conhecem e dialogam, sem prescindir do lugar de criança com grande capacidade de intervenção na minha vida de pesquisadora.

O diálogo que Paulino (2008) faz com o trágico na educação, a abordagem de Vigotsky (1999, 2009), nos livros “Psicologia da Arte” e “Imaginação e criação na infância”, a leitura das teses “Sobre o conceito de história” de Walter Benjamin (2012), apresentadas por LÖWY (2005), incluindo as referências já citadas no corpo desta tese, permite-me afirmar que a pesquisa foi sendo construída aos poucos, com a entrada em campo, na interação com os sujeitos pesquisados, com o material de pesquisa e com muito esforço, angústias e imprecisões. Pesquisar para mim significou contribuir para ampliar os espaços de enunciação em múltiplas linguagens e perceber como as questões densas da existência, por meio da vida e da literatura enquanto arte, foi envolvendo pouco a pouco os sujeitos da pesquisa. O que não significa que meu estudo tenha uma proposta redentora ou vá redimir as crianças, mas, como uma produção da linguagem, no rol das atividades humanas, preocupa-se em contribuir para servir às causas humanas.

A discussão apresentada nesta tese fez emergir algumas proposições referentes à construção da metodologia de pesquisa, às leituras do trágico na Educação Infantil e à

escolha das obras de sentido trágico. A seguir, apresento os três grandes eixos para contribuir com a ampliação e aprofundamento do debate com os que se veem na escola e no campo de pesquisa com crianças, onde o ensaio de perguntas e respostas sem fim, lance um olhar mais apurado, como o tédio, que choca os ovos da experiência:

#### QUANTO À CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA:

- ❖ Há possibilidade de interlocução do sentido trágico para ampliação dos espaços discursivos na Educação Infantil e aprofundamento do conhecimento de si e do outro. Os embates para a sustentação dos argumentos desta tese passaram por muitos debates no grupo de pesquisa e foram paulatinamente ganhando sustentação pela complexa análise das respostas das crianças.
- ❖ A partir dessa constatação, percebo que há lugar para o enfrentamento dos temas densos da condição humana na cultura escolar que emergem do mundo contemporâneo, mas depende de encaminhamento em relação ao conceito de leitura literária que a escola empreende.
- ❖ A leitura literária é uma das formas para apropriação da cultura. Como cultura, determina a prática social. O que entra na leitura quando a criança realmente assume o ato responsivo de/para ler é a sua posição de sujeito no mundo. E as referências de leitura do professor não devem ser tomadas como homogeneização, pois há heterogeneidade dos sujeitos e respostas, nos tempos escolares e nas práticas de leitura no mundo contemporâneo.
- ❖ A pesquisa-intervenção realizada e os lugares de contradição mostrados revelaram a resistência em relação à leitura literária de sentido trágico se realizar na Educação Infantil a partir do acesso das crianças aos textos literários. A questão problematizadora está entre as forças centrífugas (cultura escolar, modalidades de leitura) e as forças centrípetas (escola, o pensamento pensante, a escola como elemento também de exclusão), das quais nos fala Bakhtin (2003).
- ❖ Há uma questão crucial, a partir da compreensão de linguagem em Bakhtin: como as crianças constituem-se e são constituídas pela linguagem na Educação



Infantil. Podemos tratá-las como leitoras autênticas, considerando que a rotina escolar cria mecanismos de exclusão, por meio de acesso, distribuição e participação desiguais em relação à literatura? Como fugir/escapar dos discursos que transformam as crianças em passivos consumidores da "literatura rasa", sem convocação ao "pensamento pensante"?

#### QUANTO ÀS LEITURAS DO TRÁGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- ❖ O sentido trágico na literatura e na educação de crianças teve lugar na apreciação das próprias crianças, porque permitiu a elas irem mais fundo na compreensão do que é a arte na literatura e na leitura em interrelação com a vida, tratando de temas que para elas têm valor e significado.
- ❖ Com o sentido trágico, as funções da leitura do sentido trágico para o letramento literário de crianças no mundo contemporâneo, vinculadas à escola básica, trouxeram uma possibilidade de questionamento, reflexão e enraizamento da experiência humana mais ampla e menos solitária. O movimento de manipulação dos livros nas rodinhas, as conversas, as enunciações das crianças e a minha posição enquanto pesquisadora, marcou a função da literatura e da leitura literária como ato coletivo de cada um e todos.
- ❖ A literatura pode oferecer espaço de liberdade. As respostas das crianças e a conquista do evento “Vitorino na biblioteca” representou a solidificação da possibilidade de estudo no campo. A leitura do sentido trágico já estava na compreensão da criança, que lia e me permitiu ampliar no GREI 5 o oferecimento de temas para a reflexão proposta aqui.

#### QUANTO À ESCOLHA DE OBRAS DE SENTIDO TRÁGICO:

- ❖ A escolha de obras de sentido trágico ressignifica os sentidos da existência para crianças e adultos, num investimento de constituição humana na e pela diversidade.

- ❖ Na rede de temas da escola e da pesquisa no mundo contemporâneo, a construção do sentido trágico não pode ser negado, porque a criança que está no mundo já vivencia a dimensão trágica. Prescindir de obras que estão disponibilizadas sobre os temas densos da existência, é correr o risco de silenciar as enunciações infantis.
- ❖ O lugar da humanização que tem em Charlot (2006) a defesa da escola de relacionamento, que constrói o coletivo fazendo o coletivo desafiar a escola a conhecer o sentido trágico pela perspectiva da literatura. A escola tem que costurar e colher as sementes no coletivo. A discussão do lugar catártico do trágico, que alimenta as possibilidades de deslocamentos emocionais, desafia a leitura literária pelo viés dos conflitos e dramas humanos, na escola.
- ❖ A literatura, como arte, é habitação de sentimentos. A tese reitera as palavras de Benjamin (2012, p.34): “o tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. [...] os seus ninhos – as atividades intimamente ligadas ao tédio – já desapareceram das cidades.. [...] Assim se perde o dom de ouvir, assim desaparecem as comunidades de ouvintes.”
- ❖ Narrar a liberdade é preciso. O direito à literatura como arte da palavra aponta um princípio caro a condição humana contemporânea, de argumentar, de relacionar o lido com o vivido, de resgatar o valor da narrativa e provocar a formação de qualquer sujeito. Resgatar a narração aponta a construção de novos sentidos para a realização da transmissão da experiência histórica; exige assumir definitivamente a alteridade de nosso ser e estar no mundo, sem a destruição da diversidade constituinte.
- ❖ No que diz respeito a expressão dos sentimentos, a tese compartilha as características do mundo contemporâneo, citado por Jameson (1997, p. 42), “os produtos culturais da era pós-moderna são completamente destituídos de sentimentos; [...] e mais correto chamar de intensidades – auto-sustentados e impessoais.”

- ❖ Finalizando, esta tese evidenciou que oferecer à escola uma abordagem de leitura literária com obras que trazem questões existenciais para promover as enunciações, emoções e respostas infantis relacionadas ao sentido trágico, permite dar às crianças na Educação Infantil a chance de se entranhar e se pronunciar com a linguagem literária. A literatura por si só não é uma via de redenção do homem na história, mas uma via de formação de um leitor responsivo de qualquer texto, dentro e fora da escola.

## 7. REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F. *Forças centrípetas e forças centrífugas em editoriais*. Revista Signos 2010 / 43 Número Especial Monográfico N° 1, pp 13-26. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43s1/a02.pdf>. Acesso: 10 jan. 2016.

ALVES JÚNIOR, D. G. (Org). *Os destinos do trágico: Arte, vida, pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica/FUMEC, 2007.

ALVES, M. R. F. *Multiculturalismo e formação de professores: um estudo da Diretrizes Curriculares Nacionais para a o Curso de Pedagogia*. Orientadora: Ana Canen. Rio de Janeiro, 2010. 213p. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

AMORIM, M. *Cronotopo e exotopia*. In: BRAIT, Beth.(org.). Bakhtin – outros conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2006, p. 95-114.

\_\_\_\_\_. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004, p. 258-294.

\_\_\_\_\_. "A Contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica" In: FREITAS, M.T., JOBIM e SOUZA, S., KRAMER, S. (orgs.) *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Cortez, 2003, p.11-25.

\_\_\_\_\_. *Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas*. Caderno de Pesquisa. jul. 2002, n°116, p. 7-19.

ANDRADE, L.T. de; CORSINO, P. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. Cap. 5. In: PAIVA, A. et al. (Orgs.). *Leituras literárias: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 79-91.

ARIÈS, P. *História Social da criança e da família*. São Paulo: LTC, 1978.

ARISTÓTELES. *Aristóteles*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova cultural, 1979.

\_\_\_\_\_. *Aristóteles*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova cultural, 1999.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <http://www.mundodosfilosofos.com.br/aristoteles.htm#ixzz46qq5ePEP><http://www.pucsp.br/pos/cesima/schenberg/alunos/paulosergio/biografia.html>. Acesso em: 12 fev. 2016.

ARROYO, L. *Literatura infantil brasileira*. 3ed. rev. e amplificada. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 11-41.

BINES, R.K. *A arte da canhota: o corpo da criança na escrita de Nuno Ramos*. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº. 33. Brasília, janeiro-junho de 2009, p. 51-58.

BAKHTIN, M. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato responsável*. 2ed. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 3ed. Trad. de Aurora Fornoni Bernardini e outros. São Paulo: Edusp/Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4ed. São Paulo, Hucitec, 1995.

\_\_\_\_\_. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. *Discurso na vida discurso na arte*. Mimeografado. 1976.

BELMIRO, C. A. *Entre modos de ver e modos de ler, o dizer*. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 28, n. 04, p. 105-131, dez. 2012.

BENJAMIN, W. *Origem do drama trágico alemão*. Edição e tradução João Barreto. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Tradução Maria Luz Moita, Maria Amélia Cruz e Manuel Alberto. Lisboa: Relógio D'Água, 2012.

\_\_\_\_\_. *Experiência e pobreza*. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114-119.

\_\_\_\_\_. *Rua de mão única*. Obras Escolhidas vol. II. São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a Educação*. Trad. de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BERNARDI, R. M. Um olhar sobre a intemporalidade da tragédia. In: FARACO, C. A., TEZZA, C., CASTRO, G. *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 2006, p. 25-37.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto editora, 1994.

BONIFÁCIO, R. P. S. *O riso pelo avesso: a presença do trágico e do cômico na peça Esperando Godot de Samuel Beckett*. Orientador: Luiz Cesar Alves Marfuz, 2011. 102p. Dissertação. (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas) – Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, 2011.

BOURDIEU, P. *Sobre a televisão*. Trad. de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRAIT, B. Bakhtin: *conceitos-chave*. 4ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRANCO, A. Da "leitura literária escolar" à "leitura escolar de/da literatura": poder e participação. Cap. 4. In: PAIVA, A. et al (Orgs.). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 85-110.

BRANCO, J. C. *A presença do discurso religioso em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Duque de Caxias*. Projeto de mestrado, UFRJ, 2011, 27p.

\_\_\_\_\_. *A presença do discurso religioso em uma escola de educação infantil da rede pública de ensino do Município de Duque de Caxias*. Orientadora: Patricia Corsino, 2012. 130p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRANDÃO, J. de S. *Mitologia Grega*. 5ed. Petrópolis: Vozes, 1992, vol. II.

BRASIL. *Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEF, v. 1 (Introdução), 2 (Formação pessoal e social), 3 (Conhecimento de mundo), 1998.

BRENNAN, I. *O livro da com-fusão Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 2009. Coleção com-fusão.

BEZERRIL, G. S. e PERERA, R. A. *O conceito de cronotopo em Bakhtin e o círculo: matizes rabelaisianas*. Revista InterteXto. V. 4, n. 2, pp 35-49. (Disponível em: [www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/download/196/218](http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/download/196/218). Acesso: jun. 2015).

BRITTO, L. P. L. *Contra o Consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, L. P. L.; BARZOTTO, V. H. *Promoção X mitificação da leitura*. Boletim Associação de Leitura do Brasil (ALB), n. 3, agosto, 1998, p. 3,4.

\_\_\_\_\_. *A criança não é tola*. In: PAULINO, G. (org.). *O Jogo do Livro*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1997, p. 111-115.

CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMARGO, D. A. F. de. *O abolicionismo escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores*. Orientador: Julio Roberto Groppa Aquino. São Paulo, 2012. 178p. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

CANDIDO, A. *Direito à Literatura*. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

\_\_\_\_\_. *Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes*. 3d. São Paulo: Humanitas/FFLCM/USP, 1999.

CHARLOT, B. *A pesquisa Educacional entre conhecimentos, Políticas e Práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. Revista Brasileira de Educação. v. 11, N. 31, 2006, jan./abr., p. 7-18.

CHARTIER, R. (org.). *Práticas da Leitura*. 5ed. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

COELHO, D. M. S. *Crianças leitoras e suas escolhas literárias: um estudo com alunos do 5º. ano do Colégio Pedro II*. Orientadora: Patrícia Corsino. Rio de Janeiro, 2015. 298p. Dissertação. (Programa de Pós Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

COLIN. S. *Uma introdução à arquitetura*. Rio de Janeiro: UAPÊ, 2000.

CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. 2ed. Trad. de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

CORSINO, P (org.). *Travessias da literatura na escola*. 1ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

\_\_\_\_\_; SALUTTO, N. As crianças e os livros na creche. In: CORSINO, P. (org.). *Travessias da literatura na escola*. 1ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014, p. 85-93.

\_\_\_\_\_. *Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens*. Revista Teias. V. 16, Número 41, p 108-123. abr/jun 2015. (Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1872>. Acesso: maio 2015).

\_\_\_\_\_. *Entre Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo*. Mimeografado. 2012a, 30p.

\_\_\_\_\_. *Infância, linguagem e escola: literatura e formação*. Texto do Painel. III Grupecí (Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias: políticas e desafios na produção da pesquisa). UFSE, 22 a 24/8/2012b.

\_\_\_\_\_. *Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações*. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (coord.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010a, p.183-204. (Coleção Explorando o Ensino; cap. 10, v.20. Disponível em pdf).

\_\_\_\_\_. *Literatura e infância: reflexões e questões*. Anais do III Congresso Internacional Cotidiano - Diálogos sobre Diálogos. Niterói, Rio de Janeiro: 2010b, v.1, p.1-12.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a leitura literária em instituições de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro*. UFRJ, Rio de Janeiro, 2009a. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. (org.) *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009b.

\_\_\_\_\_. UFRJ/LEDUC. *Projeto: Infância, linguagem e escola: das políticas de livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses*. 2009c, 38p.

\_\_\_\_\_; SANTOS, N. “Estou de olho em você” – Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças. In:\_\_\_ Kramer, S. (orga.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009d, p. 138-150.

\_\_\_\_\_. *Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro / Tese (Doutorado)*. Orientadora: Sonia Kramer. PUC/RJ, 2003a.

\_\_\_\_\_. Capítulo 2: Infância, linguagem e letramento: questões para a Educação Infantil. In: *Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. Tese. PUC/RJ, 2003b.

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (coord.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010c. p.183-204. (Coleção Explorando o Ensino; cap. 3, v.20).

CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DA MATA, R. O Ofício de Etnólogo, ou como Ter “Anthropological Blues”. In: *Aventura Sociológica*. NUNES, E. de O. (org) São Paulo: Zahar, 1978, p. 23-35.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Trad. de Ester dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, p. 13-33.

DÍAZ, F. H. *Variações sobre o tratamento dado ao tema morte na literatura infantil*. *Revista latino-americana de literatura infantil e juvenil*. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), n. 4, jul./dez. 1996, p. 2-11.

DUARTE, R. A liquidação do trágico como aspecto do fim da arte. In: ALVES JÚNIOR, D. G. (org.). *Os destinos do trágico: arte, vida, pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica/FUMEC, 2007, p. 13-22.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. de Waltensir Dutra. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ERLBRUCH, W. *O pato, a morte e a tulipa*. Tradução de José Marcos Macedo. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

FERREIRA, L. G. *O lobo Maurinho*. Ilustração de Mig. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

FERREIRA, M.M.M. Branco demasiado ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M.; MARIA,



C.S GOUVEA (orgs.). *Estudos da infância: educação práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008, p.143-162.

FONSECA, C. *Quando cada caso NÃO é um caso*. Rev. Bras. de Educação, n10, jan-abr, 1999, p. 58-78.

FOX, M. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Ilustradora: Julie Vivas. Tradutora: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FREITAS, M. T. A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. " In: FREITAS, M.T.A, RAMOS, B. S. (orgs.) *Fazer pesquisa na abordagem histórico cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010, p.13-245.

FREITAS, M. T.A., SOUZA, S. J., KRAMER, S. (orgs.) *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, M. T. A., RAMOS, B. S. (orgs.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010, p. 13-24.

FUJIMURA, C.M. *Pela estrada afora com Chapeuzinho Vermelho*. Orientadora: Carlinda Fragale Pate Nuñez. Rio de Janeiro, 2006. 101p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

GAGNEBIN, J.M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1994 (Coleção estudos: 142).

GEERTZ, C. *Nova luz sobre a antropologia*. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

GENECHTEN, G. V. *O que tem dentro da sua fralda?* São Paulo: Brinque-Book, 2014.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOULART, C. M. A. Reinventando diálogos, vínculos, razões e sensibilidades. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPES, José de Sousa Miguel (orgs.) *A escola vai ao cinema*. 3ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, p. 175-186.

\_\_\_\_\_. WILSON, V. (orgs.) *Aprender a escrita, aprender com a escrita*. São Paulo: Summus, 2013.

\_\_\_\_\_. *Política como ação responsiva* – breve ensaio acerca de educação e arte. Conferência proferida na mesa intitulada “Política como ação responsiva”, no I Encontro de Estudos Bakhtinianos, 4-6 de novembro de 2011, ocorrido na Faculdade de Educação da UFJF. 19p.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura. Cap. 3. In: PAIVA, A. et al. (Orgs.). *Leituras literárias: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 57-67.

GUINSBURG, J. Tradução, notas e pós-fácio. In: NIETZSCHE, F. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Trad., notas e posfácio Jacó Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JAMESON, F. Pós-modernismo e sociedade de consumo. In: \_\_ *A virada cultural: reflexões sobre o pós-modernismo*. Trad. de Carolina Araújo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, p. 17-44.

\_\_\_\_\_. A lógica cultural do capitalismo tardio. In: \_\_ *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Trad. Maria Elisa Cevasco. São Paulo: Ática, 1997, p. 27-79.

JANISCH, H. *Dona Dolores*. Ilustrações Helga Bansch. Trad. José Feres Sabino. São Paulo: Brinque-book, 2009.

JAPIASSU, R. O. V. *As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano*. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69. Dezembro/99, p. 34-59.

KRAMER, S. *Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais*. Revista Presença Pedagógica, v.6 n.31, jan./fev. 2000a, p. 18-27.

\_\_\_\_\_. Infância, cultura e educação. In: PAIVA, A. et al.(org.) *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b, p. 9-36.

\_\_\_\_\_. *Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie*. 2000c. p. 14 (Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/41/43>. Acesso: jan. 2013).

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: CORSINO, P. (org.). *Travessias da literatura na escola*. 1ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014, p. 10.

\_\_\_\_\_. “Porque Narciso acha feio o que não é espelho” – Necessidades, desafios e conflitos na pesquisa com crianças e adultos. In: \_\_ Kramer, S. (orga.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009, p. 36-47.

\_\_\_\_\_. *Aprendendo com a criança a mudar a realidade*. Entrevista. Revista Criança do Professor de Educação Infantil.MEC, Coordenação Geral de Educação Infantil (DPE/SEB). Brasília, abril 2005, n. 39, p. 5-8.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. *Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

- KONDER, L. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LAUFER, T. K. *Bebê do coração*. Ilustração: André Neves. São Paulo: Callis, 2002.
- LEE, Tae-jun. *Esperando mamãe*. Ilustração: Kim Dong-seong. Tradução Yun Jung Im. São Paulo: Comboio de Corda, 2012.
- LEITE, L. C. M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- LIMA, B. F. A. *Abril despedaçado transmutado para o cinema: da Albânia ao Brasil a tragédia em cena*. (Dissertação). Curso de Mestrado em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará. Área de concentração: Estudos da Linguagem. Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Soraya Ferreira Alves). Fortaleza – CE, 2008.
- LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- LÖWY, M. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"*. Trad. Wanda Nogueira C. Brant. Trad. das teses: Jeanne Marie Gagnebin, Marcos Luiz Müller. São Paulo: Boitempo, 2005
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCHESANO, L. S. N. *Como crianças de 4 a 6 anos constroem sentidos lendo livros de literatura: como a lua foi ao cinema?* Orientadora: Cecília M. A. Goulart. Niterói, 2010. 141p. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Duas questões em debate: o aluno-leitor contemporâneo e o campo literatura infantil*. *Revista Aleph* 2015 / Ano XII Número 23, pp 17-31. (Disponível em: <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/145/97>. Acesso: ago. 2015).
- \_\_\_\_\_. *O trânsito de sentimentos entre o doce, o nem tanto e o amargo*. Apresentação de pôster na 37<sup>a</sup>. reunião nacional da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. UFSC – Florianópolis – 04 a 08 de outubro de 2015.
- \_\_\_\_\_. *A leitura do livro "Esperando Mamãe": o tema trágico na pré-escola*. Pôster apresentado no 11<sup>a</sup> Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (UFSJ). São João Del Rei, MG, 2014.
- \_\_\_\_\_. *O lugar do sentido trágico na leitura literária: estudo de caso em uma turma de pré-escola da rede pública de Niterói/RJ*. Projeto mestrado. UFRJ/PPGE, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Kami, Pedro e o trágico em questão*. Pôster apresentado na 36<sup>a</sup> Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped). GT 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos). UFG, Goiânia/ GO, 2013.

\_\_\_\_\_. *A voz do leitor infantil na leitura literária*. VII Seminário Internacional: as redes educativas e as tecnologias. Eixo: Estudos da infância e da juventude: transformações e subversões na atualidade. UERJ, Rio de Janeiro, 2013.

\_\_\_\_\_. *A leitura literária compartilhada: o que é um lápis?* RevistAleph 2013 / Ano VII Número 19, pp 24-35. (Disponível em: <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/download/28/23>. Acesso: ago. 2013).

\_\_\_\_\_. *As crianças e suas ações sobre a literatura*. Revista Semioses. UNISUAM Vol 01 Número 08, pp 49-59. (Disponível em: [http://apl.unisuam.edu.br/semioses/pdf/n8/n8\\_art\\_04.pdf](http://apl.unisuam.edu.br/semioses/pdf/n8/n8_art_04.pdf). Acesso: mar 2011).

MARTINS, A.; VERSIANE, Z. Leituras literárias: discursos transitivos. In: PAIVA, A. et al. (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 7-27.

MATTOS, M. N. de S. S. *Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz*. Orientadora: Patricia Corsino. Rio de Janeiro, 2013. 192p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

MELLO, R. *Discurso na premiação do Hans Christian Andersen*, em 2014. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/site/aconteceu/item/611-discurso-de-roger-mello-no-34%C2%BA-congresso-internacional-do-ibby.html>. Acesso: 24 nov. 2015.

MORAES JUNIOR, J. A. *O corpo artista e a educação como re-significação do espírito livre segundo Friedrich Nietzsche*. Orientador: Romualdo Dias. Rio Claro, 2011. 85p. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, 2011.

MOREYRA, C. *Lá e Aqui*. Ilustrador Odilon Moraes. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.

NIETZSCHE, F. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Trad., notas e posfácio Jacó Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NUNES, L. B. *Corda bamba*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2001.

ORLANDI, E. *As formas do silêncio*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

OTTE, G. *Linha, choque e mônada: tempo e espaço na obra tardia de Walter Benjamin*. Orientadora: Dra. Maria Zilda Ferreira Cury. Belo Horizonte, 1994. 285p. Tese. (Doutorado em Letras)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1994.

PAIVA, A. *Entrevista*. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/carta-fundamental/barrados-na-escola/>. Acesso em: 14 abr. 2013.

PAIVA, A. et al. *Literatura na infância: imagens e palavras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Belo Horizonte: UFMG, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2008.

PAULINO, G. *Reprovando o trágico: sociedade de consumo e poesia na escola*. Revista Mal-Estar e Subjetividade, v. 8, 2008a, p. 803-828.

\_\_\_\_\_. Algumas especificidades da leitura literária. Cap. 2. In: PAIVA, A. et al. (Orgs.). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008b, p. 55-68.

\_\_\_\_\_. O mercado, o ensino e o tempo: o que se aprende com a literatura que se vende? Cap. 9. In: PAIVA, A. et al. (Orgs.). *Leituras literárias: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 145-153.

PEREIRA, M. A. Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias. Cap. 1. In: PAIVA, A. et al. (Orgs.). *Leituras literárias: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 31-46.

PEREIRA, R.M.R. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, R.M.R.; MACEDO, N.M.R. (orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 59-86.

\_\_\_\_\_; SALGADO, R. G.; SOUZA, S. J. *O pesquisador e a criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea*. Mimeografado. 17p.

PERES, A. M. C. *A linguagem na literatura infantil: as várias falas do adulto para a criança*. Orientadora: Maria Antonieta Antunes Cunha. Minas Gerais, 1987. 284p. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1987.

PETIT, M. *A arte de ler*. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIMENTA, O. Sobre o nascimento da tragédia. In: ALVES JÚNIOR, Douglas Garcia (org.). *Os destinos do trágico: arte, vida, pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica/FUMEC, 2007, p. 65-71.

PIMENTEL, C. *Espaços de livro e leitura: um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro*. Orientadora: Patricia Corsino. Rio de Janeiro, 2011. 264p. Tese. (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

PNBE. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/Educação>; <http://portal.mec.gov.br/index.phpseb-educacao-basica>; <http://www.fn-de.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas/item/3982-edital-pnbe-2014>. Acesso em: 10 de jun. 2013.

QUEIRÓS, B. C. de. *Vermelho amargo*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

\_\_\_\_\_. *Ler é deixar o coração no varal. Projeto Gráfico de Daniella Penna*. Texto apresentado no Seminário Políticas Públicas de Incentivo à Leitura. Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais. Abril, 2009, 19p.

\_\_\_\_\_. B. C. Q. In: *Nos caminhos da literatura*. Instituto C&A (realização) FNLIJ (apoio). São Paulo: Petrópolis, 2008, p. 158-163.

QUEIROZ, H. A. *O JOGO LITERÁRIO: espaço, função e reverberação da literatura na formação do leitor na infância*. Orientadora: Patricia Corsino. Rio de Janeiro, 2012. 140p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

QUINTEIRO, J. *A emergência de uma sociologia da infância no Brasil*. ANPED. GT: Sociologia da Educação (14). s/d.

REYES, Y. *Ler e brincar, tecer e cantar*. Tradução Rodrigo Petrônio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

RICHE, R.C. Um olhar sobre a literatura infanto-juvenil contemporânea. In: SERRA, E. D. (org.). *Ler é preciso*. São Paulo: Global Editora, 2002, p. 87-106.

SARMENTO, M.; MARIA, C.S G. (orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SERRA, M. B. A. *Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros*. Orientadora: Patricia Corsino, 2015. 112p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SHAKESPEARE, W. *Hamlet*. Trad. José Antonio de Freitas. Coleção a obra-prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2010.

\_\_\_\_\_. *Hamlet. Tragedia de Guillermo Shakespeare*. Traducida e ilustrada con la vida del autor y notas críticas por Inarco Celenio. Madrid, MDCCLXXXVIII.

SILVA, M. C. da. *Uma história da formação do leitor no Brasil*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

SILVA, R. M. da. *Experiências de leitura nas aulas de literatura do primeiro ano do ensino fundamental*. Orientadora: Patricia Corsino. Rio de Janeiro, 2011. 82p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, V. M. de A. e. *Teoria da Literatura*. Rio de Janeiro: Livraria Martins Fontes, 1976.

SITE Google: <https://sites.google.com/site/estudosdeletramento/agente-de-letramento>. Acesso em: 10 ago 2013.

SMOLKA, A. L. S. In: *Vigotski: imaginação e criação na infância. Ensaios comentados* por Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

SOARES, C. M. *Viagens literárias por entre palavras e imagens: o livro ilustrado e a leitura na Educação Infantil do Colégio Pedro II*. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Corsino. Rio de Janeiro, 2014. 167p. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFRJ, 2014.

SOARES, M. Introdução - Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A. et al (Orgs.). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 29-54.

SOBRAL, A. U. *As relações entre texto, discurso e gênero: para uma proposta bakhtiniana*. Mimeografado, 2007.

\_\_\_\_\_. *As relações entre texto, discurso e gênero: uma análise ilustrativa*. Revista intercâmbio. São Paulo: Lael/Puc-SP, 2008, volume xvii; p. 1-14.

SOUZA, S. J. Educação na pós-modernidade. Educar para quê? In: *Educação@pós-modernidade: ficções científicas e ciências do cotidiano*. SOUZA, S. J. (orga). Rio de Janeiro: 7letras, 2003, p. 15-26.

TEIXEIRA, I. A. C.; LOPES, J. S. M. (orgs.). *A Escola Vai ao Cinema*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

TOLEDO, M. L.P.B. de. *Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza: um estudo em uma escola municipal*. Orientadora: Sonia Kramer. Rio de Janeiro, 2010. 125p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

TRAVASSOS, S. *Lobato, infância e leitura – a obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças da atualidade*. Projeto de mestrado. UFRJ/PPGE, 2012.

\_\_\_\_\_. *Lobato, infância e leitura: a obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças da atualidade*. Orientadora: Patricia Corsino. Rio de Janeiro, 2013. 238p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – UFRJ, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO. *Manual para elaboração e normalização de dissertações e teses*. Elaine Baptista de Matos Paula et al.(org). Rio de Janeiro: SiBI. 5. ed. rev., atual. e ampl., 2012.

VILELA, R. L. S. *Práticas de leitura de crianças na biblioteca Parque da Rocinha: reflexões sobre a formação do leitor*. Orientadora: Patricia Corsino. Rio de Janeiro, 2014. 125p. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFRJ, 2014.

VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 8ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. de José Neto Cipolla et al. 4ed. São Paulo: Martins fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Título original: Psijologuia iskusstva.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. Trad. de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Imaginação e criação na infância*. Ensaio comentado por Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

WILD, M., R. *Vó Nana*. Ilustração: Ron Brooks. Tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2000.

\_\_\_\_\_. *Raposa*. Ilustração: Ron Brooks. Tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2005.

YUNES, E. (org.). *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

ZANIBONI, P. A. M. *A transferência do Colégio das Artes aos jesuítas: a atuação de D. João III, à margem do pressuposto da personalidade (1540-1557)*. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula TorresMegiani. São Paulo, 2011. 230p. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em História Social) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

ZILBERMAN, R. e LAJOLO, M. A Formação da Literatura Infantil Brasileira (1890-1920). In: *Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986, p. 15-56.

ZUIN, A. A. S. *Indústria Cultural e Educação - O Novo Canto da Sereia*. São Paulo: Fapesp/Autores Associados, 1999.



**APÊNDICE A - Trabalhos de investigação do Grupo de Pesquisa institucional, “Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão”, em andamento no LEDUC/PPGE-UFRJ, coordenada pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Patricia Corsino.**

O objetivo da tese de Cláudia Pimentel (2011), intitulada “Espaços de livro e leitura: um estudo sobre as Salas de Leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro”, foi conhecer e analisar o projeto de Salas de Leitura desenvolvido em escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa se propôs a conhecer e analisar o projeto nos níveis macro (órgão central – da Secretaria Municipal de Educação), meso (de uma das Coordenadorias Regionais de Educação -CRE) e micro (sala de leitura polo); refletir sobre composição e organização do acervo literário e dos espaços/ambientes de livro e leitura a partir de estudo de uma sala de leitura polo; refletir sobre o lugar que a literatura pode ocupar na escolarização da leitura; compreender as estratégias para gestão e formação de professores. O estudo evidenciou que, apesar de mudanças administrativas na gestão municipal, as salas de leitura das escolas públicas municipais têm consolidado um trabalho que aposta na composição dos acervos, na formação específica para o professor de sala de leitura e na formação do estudante leitor. Quanto à organização dos acervos, a pesquisa aponta a necessidade de um maior detalhamento das categorias elencadas pela SME frente à grande quantidade de livros. Quanto à formação do leitor, destacou a ênfase dada à livre escolha dos livros pelas crianças como prática privilegiada de leitura e de produção cultural das crianças, o que exige uma maior reflexão sobre a intencionalidade pedagógica. Quanto à formação e às condições de trabalho dos professores, muito ainda pode ser feito principalmente no que se refere ao apoio institucional ao trabalho do professor de Sala de Leitura.

Rosita Mattos Silva (2011), na dissertação intitulada “Experiências de leitura nas aulas de literatura do primeiro ano do Ensino Fundamental”, teve como objetivo conhecer e analisar experiências que a literatura proporciona às crianças de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, do Colégio Pedro II. Crianças em fase de alfabetização, que estão a aprender a ler e que, uma vez por semana, têm aulas de literatura. Que experiências a literatura proporciona às crianças nessas aulas? Que diálogos as crianças estabelecem com as histórias lidas pela professora? Conclui sua pesquisa trazendo algumas formas de como as crianças leem os textos literários e, na perspectiva de se pensar a formação do leitor literário, indica que ler livros de literatura para crianças deve ser seriamente considerado nos anos iniciais da escolarização. aulas

de literatura observou que a leitura literária se constituiu como tempo precioso de compreensão de mundo, que abriu inúmeras possibilidades para as crianças, sendo, portanto, necessário que uma escola pense a formação de sujeitos que se deixem afetar pelo outro valorize este lugar ocupado pela leitura literária onde os conhecimentos não são mensuráveis e que se fazem nas bordas

A dissertação de Hélen Aparecida Queiroz (2012), “O jogo literário: espaço, função e reverberação da literatura na formação do leitor na infância”, teve como objetivo conhecer e analisar a relação estabelecida entre as crianças e a literatura infantil em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I; grupo formado por crianças de diferentes comunidades da Zona Sul do município do Rio de Janeiro, matriculadas em uma escola pública municipal. A intenção da pesquisa foi compreender as produções e apropriações das crianças a partir da relação com o gênero poesia. Para isso, desenvolveu uma pesquisa-intervenção que, além de observações participantes, contou com ações propositivas junto às crianças. Conclui sua pesquisa apontando possibilidades do jogo literário no contexto da escola pública criar espaços de apreciação poética, elos de coletividade, respeito mútuo e aumento de auto estima.

A dissertação de Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos (2013) , “Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz”, teve como objetivo conhecer e analisar práticas de leitura literária para e com as crianças em uma creche filantrópico-comunitária da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Como a leitura literária está contemplada no cotidiano da Creche? Como as crianças têm acesso aos livros? Como as professoras leem histórias para e com as crianças? O que fazem as crianças entre elas e com os adultos a partir das leituras realizadas para e com elas? Como se dá a constituição do acervo literário da Creche? Para responder estas indagações, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico que, além da revisão bibliográfica, teve como procedimentos teórico-metodológicos observações participantes, entrevistas e registros fotográficos das interações das crianças entre si e com os adultos, a partir do livro infantil. A pesquisa conclui apresentando reflexões a respeito das práticas da leitura literária na creche, atividades que foram experienciadas entre adultos e crianças, numa perspectiva dialógica na qual se destacam especificidades como os gestos, o olhar, o corpo e a voz como forma de ler para e das crianças;

apresentam também questões propositivas a respeito do trabalho com a leitura literária na creche.

A pesquisa de mestrado de Sonia Travassos (2013), intitulada “Lobato, infância e leitura: a obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola da atualidade“, teve como objetivo geral analisar a obra infantil de Monteiro Lobato e suas relações com a infância e com a leitura: tanto no âmbito da própria obra, como no diálogo com leitores/crianças do mundo contemporâneo. Que concepções de infância e de leitura são perceptíveis na literatura lobatiana? Que leitor/ouvinte imanente está manifestado na obra? É possível ler Lobato com as crianças da atualidade? Como a obra infantil de Lobato, escrita a partir de 1920, é lida por crianças de hoje no contexto escolar? O que aproxima e/ou afasta as crianças dos textos lobatianos? Teve como procedimentos metodológicos observações participantes em duas turmas de segundo ano: uma de escola da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro e outra na aula de literatura do Colégio Pedro II; intervenções propositivas (na escola municipal), entrevista coletiva com as crianças das turmas e com as professoras de literatura do Ensino Fundamental de uma unidade do Colégio Pedro II. A pesquisa conclui trazendo reflexões sobre a obra de Lobato enquanto um clássico da literatura infantil brasileira, cuja leitura das crianças se dá mediada pelas professoras, mas é atravessada pela experiência da televisão. As possibilidades da leitura de Lobato com crianças de hoje, no contexto escolar exige planejamento do professor e mediações dialógicas antes, durante e depois da leitura, bem como estratégias e modos de ler com e para as crianças tais como: ler em voz alta, ler em capítulos, ler partes e adaptar outras, fazer gestos, mostrar ilustrações, perguntar e anunciar, entre outros. Dentre as obras que se destacam para serem lidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão aquelas nas quais a imaginação, a aventura e o lúdico prevalecem.

A dissertação de Rafaela Louise Silva Vilela (2014), “Práticas de leitura de crianças na Biblioteca Parque da Rocinha: reflexões sobre a formação do leitor”, teve como principal objetivo conhecer, analisar e compreender as práticas de leitura de crianças na Biblioteca Parque da Rocinha. O campo analisado é uma biblioteca pública situada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Inspirada no projeto colombiano das Parque Bibliotecas, que compreende a leitura enquanto ampliação cultural e participação social, as Bibliotecas Parque do Rio de Janeiro também apresentam um

projeto arquitetônico diferenciado e oferecem acesso à leitura em diferentes suportes. Como as crianças relacionam-se com a leitura na Biblioteca Parque da Rocinha? Que relações estabelecem com o livro e a literatura? Que leituras fazem? De que forma fazem? A pesquisa revelou que a Biblioteca Parque da Rocinha se configura como um importante espaço público de convivência. Ao promover o encontro com a palavra, a imagem e o som, a Biblioteca tem ampliado as práticas de leitura das crianças e se revelado enquanto lugar de interação e interlocução, em que as crianças brincam com seus pares, leem livros, jogam, desenham, pintam, ouvem música e criam experiências compartilhadas.

Carolina Monteiro Soares (2014), em sua dissertação “Viagens literárias por entre palavras e imagens: o livro ilustrado e a leitura na Educação Infantil do Colégio Pedro II”, teve como objetivo conhecer e analisar as relações que as crianças de uma turma de pré-escola, do Colégio Pedro II, estabelecem com e a partir da leitura do livro ilustrado na escola. O livro ilustrado é uma produção literária caracterizada por apresentar-se como um entregênero que traz uma intersemiose entre as linguagens verbal e visual. Como se dá a leitura de livros ilustrados, em turmas de crianças de 5 e 6 anos de idade, na escola? Como crianças e professores leem o livro ilustrado no coletivo de uma turma de pré-escola? Os resultados da pesquisa apontam que a leitura coletiva do livro ilustrado exige uma leitura não apenas em diferentes níveis (do adulto leitor experiente e da criança observadora) mas também não linear, na qual imagens e palavras se somam a gestos, corpo, voz, olhares e se desdobram em brincadeiras, desenhos, dramatizações que partilham o sensível. A intersemiose entre a linguagem verbal e visual supõe a articulação entre metáforas na qual uma diz sem mostrar e outra mostra sem dizer. O livro ilustrado provoca uma leitura entre brechas que suscita perguntas das crianças e também movimento, liberdade de expressão que inclui palavras e corpo, confronto entre pontos de vista diversos, escuta e rompimento de tutelas. Tudo isso depende de uma mediação dialogada e traz indagações para pensar o trabalho com a leitura literária na Educação Infantil

Maria Beatriz de Almeida Serra (2015) em sua dissertação “Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados”, teve como principal objetivo conhecer e analisar como escritores, ilustradores e editores brasileiros premiados concebem os livros destinados às crianças

de zero a três anos de idade. Quais os critérios que definem as escolhas dos escritores, ilustradores e editores no que concerne à linguagem-verbal e visual, ao conteúdo, à forma dos livros infantis para a faixa etária de crianças que frequenta creches? Quais as concepções de infância, livro e literatura que orientam a produção destinada às crianças pequenas? A pesquisa conclui evidenciando que, embora a arte literária seja anti faixa etária, os livros para crianças desde bebês, de reconhecida qualidade, apresentam uma simplicidade poética na forma e no conteúdo, que se traduz na busca da beleza na plasticidade da cor, do traço, da palavra, da sonoridade. Como são livros a serem lidos pelo adulto com a criança, cabe ao adulto estar sensível aos movimentos da criança, respeitar a cadência própria de cada uma, entender que a literatura dispensa explicações e que o entendimento da criança chega em partes e por partes. Nesta perspectiva, “se focalizar nesse 0 a 3 anos talvez seja sair do 0 a 3”.

A tese de Dione Coelho (2015), professora do Colégio Pedro II, alinhavou as reflexões sobre as escolhas literárias das crianças e suas consequências na formação do leitor do 5º ano escolar. A pesquisa evidenciou que o processo de escolhas das crianças é atravessado por tensões, contradições e descontinuidades. As crianças das turmas pesquisadas tendem a buscar livros direcionados aos maiores, visto que tal escolha lhes garantiria o sentido de pertencimento ao grupo de adolescentes. A imagem de leitor e de leitura na qual tentavam se encaixar guiava suas escolhas, o que nem sempre condizia com os leitores que eram. Os resultados apontaram, também, que, quando têm a chance de escolher o acervo, como o Clube da Leitura, as crianças ficam mais motivadas a ler. Embora sejam escolhas feitas na instituição escolar, portanto, atravessadas pelas tensões entre o que os professores esperam e o desejo das crianças, revelam formas próprias de os grupos de crianças fazerem escolhas literárias.

## APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DAS OFICINAS

### Terceira etapa da pesquisa qualitativa no campo empírico da UMEI Travessia

#### PLANEJAMENTO DAS OFICINAS COM A PROFESSORA DO GREI 5

18/10/2013

ACÇÕES ANTERIORES	INTERAÇÕES NO ATO	ACÇÕES POSTERIORES
<p>- Leitura compartilhada dos livros realizada pela pesquisadora e a prof<sup>a</sup> do GREI 5: 1º LIVRO: <i>O que tem dentro da sua fralda?</i> Autor: Guido Van Genechten Editora: Brinque-book. Apresentação dos seis livros e disponibilização às crianças.</p> <p>2- Levantamento de informações sobre o livro;</p> <p>3- Definir o que entendemos por literatura e leitura literária;</p> <p>4- Informar às crianças da proposta;</p> <p>5- Tempo da oficina: 1h</p> <p>6- Lugar: sala, biblioteca, pátio das pedrinhas</p> <p>7- Preparar-se para escutar as respostas das crianças; suas impressões;</p> <p>8- Estudar o livro; arquivo da internet;</p> <p>9- Preparar gravador de voz e máquina fotográfica para registros.</p>	<p>- Formar o minigrupo com as crianças;</p> <p>- esclarecer o que pretendemos na oficina: ouvi-las; conversar sobre o livro “sugerido” por elas; o que vemos? O que lemos? O que percebemos? O que gostariam de conhecer?</p> <p>- perguntar o nome do livro, como elas leem o título;</p> <p>- explorar os nomes que elas dão pela impressão e leitura imagética, a fim de fortalecer o que já leem e sabem do texto;</p> <p>- explorar o título “oficial”, que é uma pergunta;</p> <p>- o que eles perguntariam para esse ratinho? (<i>Humm tô sentindo um cheirinho... Jogar com a imaginação, os sentidos, a mímese.. Rato de fralda, porco... Como pode?</i>);</p> <p>- Iniciar a leitura do texto, lendo o nome do autor, ilustrador, editora;</p> <p>- foco na narração, com entonação lúdica/provocadora;</p> <p>- estimular a percepção da materialidade do livro: de onde veio (da biblioteca da UMEI? como chegou aqui etc.); formato, cores, imagens; sentidos (olfato, visão...);</p>	<p>- Ouvir a gravação;</p> <p>- registrar pontos fortes;</p> <p>- Focalizar os temas, sentidos que elas produziram na leitura e interação com o livro;</p> <p>- Por que esse livro “toca” as crianças?</p> <p>- Qual os sentidos ocultos revelados?</p> <p>- A fralda, o cocô são temas que provocam sentimentos de vergonha, “dor”, certo sofrimento (sentido trágico), para a criança fora da fase de bebê?</p> <p>- Quais situações foram reveladas para compreendermos as questões/tensões?</p> <p>- Como as crianças reagiram: elas se mostraram apreensivas, aliviadas, constrangidas, passivas, indiferentes, temerosas, divertindo-se... diante da leitura e interação com seus pares e com os adultos no evento de pesquisa?</p>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- lançar questões sobre como veem a produção do livro/tradução;</li><li>- apresentar o arquivo de estudo?</li><li>- Saber o que elas pensam sobre continuarmos a leitura de outros livros, em outras oficinas, onde temas “mais densos, difíceis” sejam apresentados.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- O que não enfatizar nas próximas oficinas?</li><li>- O tempo/lugar foram adequados?</li><li>- Elementos novos:</li></ul>
--	---	--

## APÊNDICE C – LIVROS UTILIZADOS NAS OFICINAS

Os seis livros selecionados para as oficinas de leitura estão apresentados abaixo. As sinopses foram retiradas e/ou adaptadas da quarta página dos mesmos. Os critérios de seleção utilizados foram a convocação verbovisual da temática, abordagem do sentido trágico, as possibilidades de dialogismo com “o outro literário” e a experiência compartilhada de leitura literária.

### 1) Sinopse:

**Título: O que tem dentro da sua fralda?** Autor: Guido Van Genechten. SP: Brinque-Book, 2ª reimpressão em agosto de 2011. 29p. Tradução: Vânia Maria A. de Lange. Publicado originalmente na Bélgica e na Holanda. Livro da biblioteca escolar. Classificado com etiqueta vermelha (critério editora).

O livro mostra a curiosidade de Ratinho. Ele gosta de descobrir como tudo é por dentro. Nada escapa de Ratinho, nem mesmo as fraldas de seus amigos, coelho, cabrita, cachorrinho, bezerro, potrinho e porquinho, todos mostram suas fraldas. Ao final, todos querem ver a fralda de Ratinho. A surpresa é que a fralde dele está limpa porque faz cocô no penico.



Figura 17 - *O que tem dentro da sua fralda?* (sinopse)

### 2) Sinopse:

**Título: Esperando mamãe.** Autor: Lee Tae-jun. Ilustração: Kim Dong-seong. Tradução: Yun Jung Im. São Paulo: Comboio de Corda, 2010, 34p. Livro da biblioteca escolar, com selo MEC PNBE 2012. Educação Infantil. Classificado com etiqueta vermelha (critério editora).

O livro aborda a situação de um menino coreano a espera da mãe em um ponto de parada do bonde. Bondes vêm e vão, pessoas sobem e descem, e nada dela.



Ele pergunta aos motoristas, que parecem não lhe dar muita atenção. O tempo passa e ele ali à espera, aguardando o retorno materno.

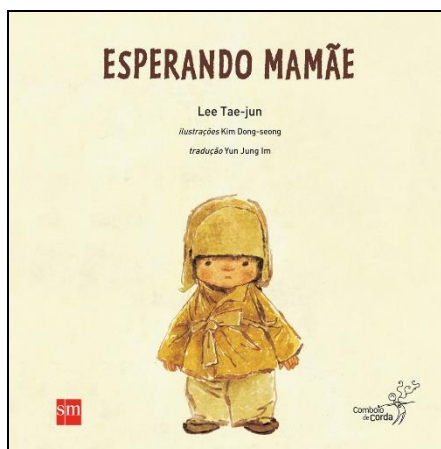


Figura 18 - *Esperando mamãe*. (sinopse)

### 3) Sinopse:

**Título: Vó Nana.** Autora: Margareth Wild. Ilustração: Ron Brooks. Tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2000. 32p. Acervo pessoal. Selo “Altamente Recomendável Tradução/Criança” - Fundação Nacional do Livro Infanto-juvenil (FNLIJ).

Vó Nana e Neta moram juntas há muito, muito tempo. Elas compartilham tudo, inclusive as tarefas, até o dia em que Vó Nana não aparece para tomar o café da manhã. Calmamente, ela paga suas contas e trata de pôr seus negócios em ordem. Então, ela leva Neta para um último passeio, apreciando, escutando, sentindo cheiros e sabores. Vó Nana e Neta se despedem da melhor maneira que conhecem.

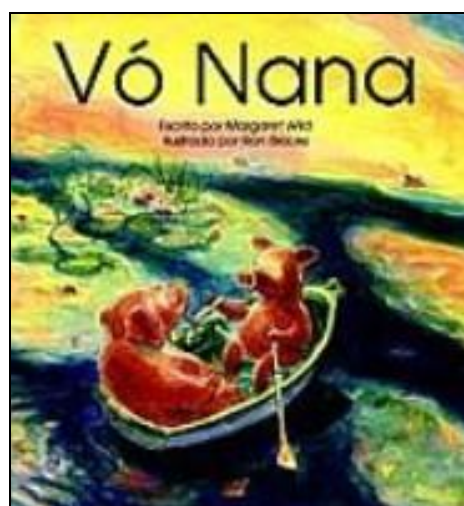


Figura 19 - *Vó Nana*. (sinopse)

### 4) Sinopse:

**Título: Guilherme Augusto Araújo Fernandes.** Autora: Mem Fox. Ilustração: Julie Vivas. Tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995. 28p.

Livro da biblioteca escolar. Recebeu Lurea "Altamente Recomendavel Tradução/Criana" - Fundação Nacional do Livro Infante-juvenil (FNLIJ) 1996. O que é uma memória? Essa questão aparentemente complicada é tratada aqui de forma simples e carinhosa, através da visão de uma criana. Uma comovente história de amizade entre um jovem menino e uma senhora que já não é mais tão jovem assim.



Figura 20 - *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. (sinopse)

##### 5) Sinopse:

**Título: Bebê do coração.** Autora: Thelma Kracochansky Laufer. Ilustração: André Neves. São Paulo: Callis, 2002. 1 edico. 1 reimpressão. 2007. 23p. Livro da biblioteca escolar. Classificado com etiqueta vermelha (critério editora).

Você sabe o que é um *bebê do coração*? Ele é o bebê que foi escolhido para fazer parte de uma família. Quando o bebê  da barriga, os pais biológicos geram e criam o beb. Quando o bebê  do coração, os pais biológicos geram e os pais do coração criam o bebê. Esta pode ser a sua história... ou a de um amigo seu.



Figura 21 - *Bebê do coração* – capa. (sinopse)



Figura 22 - *Bebê do coração* – história.

## 6) Sinopse

**Título:** *Raposa*. **Autora:** Margaret Wild. **Ilustrações:** Ron Brooks. **Tradução:** Gilda Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2005. 27p. Acervo pessoal. Recebeu Prêmio da Fundação Nacional do Livro Infanto-juvenil (FNLIJ) 2006, categoria Tradução/Adaptação Criança.

Cão e Galha são amigos, mas quando Raposa aparece na mata, tudo muda. Raposa é um drama exemplar sobre amizade, lealdade, risco e traição – um tema profundo para todas as idades.

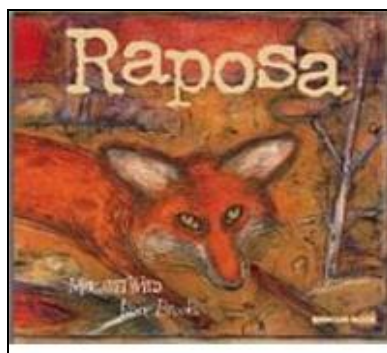


Figura 23 - *Raposa*.