

## LEITURA LITERÁRIA ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS

Mônica Correia Baptista

Angela Rabelo Barreto

Patrícia Corsino

Vanessa Ferraz Almeida Neves

Maria Fernanda Rezende Nunes

São muitas as histórias que um escritor pode contar. Mas ele escolhe uma possibilidade, um recorte entre infinitos outros que poderia ter feito, e compõe um texto. É por esse recorte que embarcamos na leitura: um deslocamento no tempo, no espaço, uma travessia ao final da qual a própria experiência da vida real pode ser compreendida de outro modo.

Ligia Cademartori

### 1. Iniciando o diálogo

Iniciamos esta unidade propondo a você algumas reflexões que a nosso ver são relevantes, especialmente considerando seu papel como formadora de leitores e produtores de texto. São questões que dizem respeito não apenas à docência na Educação Infantil, mas também a toda a Educação Básica. Duas questões nos movem: que relação nós, professoras, estabelecemos com a leitura e a escrita, na nossa vida cotidiana? E como os cursos de formação lidam com essa questão de formar pessoas que vivem em uma sociedade fortemente influenciada pelo mundo da escrita?




De um modo geral, nos cursos de formação docente, as professoras aprendem a ensinar leitura e escrita sem, entretanto, tornarem-se elas mesmas leitoras e produtoras de textos. Essas futuras professoras copiam, fazem

resumos, reproduzem textos e muito menos frequentemente vivenciam situações que estimulam a autoria e a fruição (KRAMER, 2002).

Quando iniciam sua atividade profissional, essas professoras, em geral, reproduzem, com seus alunos e alunas, a mesma concepção instrumental em relação à linguagem escrita. A literatura, desde essa perspectiva, é quase sempre empregada como um pretexto para o ensino de conteúdos programáticos e destituída da sua dimensão estética. Para Marisa Lajolo (1994), o que os jovens vivenciam, em sala de aula, em relação à leitura literária é uma consequência da relação que nós, professoras, também experimentamos com essa prática social.

[...] o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior que nós professores também vivemos. Os alunos não leem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada. E o bocejo que oferecem à nossa explicação sobre o realismo fantástico de *Incidente em Antares* ou sobre a metalinguagem de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* é incômodo e subversivo, porque sinaliza nossos impasses. Mas, sinalizando-os, ajuda a superá-los. Pois só superando-os é que em nossas aulas se pode cumprir, da melhor maneira possível, o espaço de liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se pelo e no texto literário (LAJOLO, 1994, p. 16).

Ainda que a afirmação de Lajolo tenha sido feita há algumas décadas, e reconhecendo que a situação possa ter melhorado, alguns cursos de formação inicial continuam sem dar o devido destaque à leitura de literatura e sem compreendê-la como um instrumento fundamental para a formação das professoras, do ponto de vista tanto profissional quanto da experiência e do crescimento humano. Essa ausência na formação inicial das professoras repercute, evidentemente, na sua prática, pois, para que a relação entre crianças e textos literários se efetive e resulte na formação de leitores perenes, é fundamental que as professoras sejam elas mesmas leitoras proficientes e, sobretudo, participantes ativas da cultura letrada. É nessa perspectiva que vocês, nesta unidade, poderão compreender:

-  a literatura como arte e da palavra;
-  a importância de ser leitor de literatura para o exercício da docência na Educação Infantil;
-  e valorizar a literatura como fundamental para a ampliação das experiências humanas e para a formação da professora.

Você verá que a estrutura desta unidade é um pouco diferente das demais. Ela está organizada em três partes. Na primeira, a professora Ludmila Thomé de Andrade apresenta suas concepções e experiências sobre a leitura literária e a formação de professores, tomando como referência o projeto que desenvolve, juntamente com sua equipe, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Na segunda parte, vocês conhecerão a experiência da Universidade Federal de Minas Gerais na formação literária de professoras de escolas públicas que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Finalmente, na terceira parte, além de referências para ampliar seus conhecimentos, vamos propor que você e suas colegas organizem um programa de leitura e de discussão de obras literárias a ser desenvolvido ao longo do curso. Será uma oportunidade, entre outras, para que vivenciem a prática da leitura literária e, ao mesmo tempo, ampliem as possibilidades de acesso ao universo literário. Esperamos que as experiências relatadas nesta unidade sejam inspiradoras para aquela que vocês terão a oportunidade de vivenciar.

## 2. Parte 1: A leitura literária entre professores e crianças na Educação Básica

Ludmila Thomé de Andrade

Mas há um outro ponto, outra pequena utopia que o futebol promete – a alfabetização. É a única área em que seu filho tem algum domínio da leitura, capaz de distinguir a maioria dos times pelo nome, que depois ele digitará no computador para baixar os hinos de cada clube em mp3, e que cantará, feliz, aos tropeços. Ele ainda confunde imagens semelhantes – Figueirense e Fluminense, por exemplo – mas é capaz de ler a maior

parte dos nomes. Em qualquer caso, apenas nomes avulsos. O que não tem nenhuma importância, o pai sente, além da brevíssima ampliação da percepção – alfabetizar é abstrair; se isso fosse possível, se ele se alfabetizasse de um modo completo, o pai especula, ele seria arrancado do seu mundo instantâneo dos sentidos presentes, sem nenhuma metáfora de passagem (ele não compreende metáforas; como se as palavras fossem as próprias coisas que indicam, não as intenções de quem aponta), para então habitar um mundo reescrito.

Cristóvão Tezza

Dentre todas as formas de leitura a serem postas em prática entre docentes e crianças nas instituições educacionais, a leitura literária tem um espaço irrefutável, pois é nessa forma de leitura que o sujeito leitor tem seu lugar mais destacado. A leitura literária, que é a leitura da linguagem verbal utilizada de forma artística, ou a leitura estética da palavra, somente pode se produzir se o trabalho do leitor for o de sujeito ativo, que busca a compreensão do texto de forma particular, singular, sua própria. Nessa leitura, destaca-se o lugar do sujeito leitor que, após compreender ativamente, é capaz de expressar essa sua compreensão particular, o que permite que também possamos definir a leitura literária como uma forma de socialização importante. Por meio de um trabalho com a linguagem, compreende-se e se expressa essa compreensão em interações com o outro, o que produz efeitos específicos não apenas sobre os sujeitos aprendizes, como também sobre a própria linguagem. Depois de momentos reflexivos sobre a linguagem, esta não será a mesma. É no trabalho de sujeitos leitores sobre sua compreensão e de sujeitos reflexivos sobre sua expressão que a língua vai se modificando.

Pelo fato de a leitura literária encerrar um trabalho muito individual, íntimo por ser próprio de cada sujeito, e por apontar simultaneamente para uma forma de socialização é que destacamos a necessidade da sua presença desde os primórdios da infância, não devendo ser abandonada ou diminuída em nenhum momento da vida nem da escolaridade, evidentemente uma sendo parte integrante da outra. Para aprofundarmos nossa compreensão sobre a leitura literária e assim podermos qualificar os momentos em que esta possa e deva ocorrer na Educação Básica, assim como situá-la dentre as demais formas de leitura, propomos considerar, ilustrativamente, alguns eixos em triangulação:



## LINGUAGEM - TEXTO - LEITOR

Cada um desses polos pode ser considerado numa potência mais elevada com relação aos demais, à medida que hierarquizamos distintos aspectos da leitura. Assim, em algumas concepções ainda presentes nas atividades que se propõem e se desenvolvem nas instituições educacionais, pode-se tomar, como elemento mais importante na tarefa da leitura, a própria linguagem: as palavras, as frases e a estrutura sintática, por exemplo. Nesse caso, os outros dois polos, o do leitor e o do texto, ficam definidos em submissão ao da linguagem, o que gera a perspectiva de um leitor decodificador, que investe nos sentidos mais literais, um leitor que busca se aproximar ao máximo do que efetivamente dizem as palavras, conforme sua aceção regida por regras da gramática e/ou dos significados dicionarizados.

Em uma segunda possibilidade de direção, eleva-se maximamente o polo do texto. A estrutura do texto (coerência, coesão, início, meio e fim), que traduz sua forma própria de composição, é o polo para o qual mais se atenta, por exemplo, e nesse caso podemos supor que o trabalho do leitor é o de depreender os sentidos que já estão ali, organizados em texto por um autor, para serem desvendados em sua trama. Esse movimento de leitura é frequentemente concebido como compreensão. Para além da decodificação, que constituía o nível anterior, em que se identificam as letras, palavras e frases do texto, passa-se a ter uma compreensão, ou melhor, uma ideia geral do que essas unidades menores permitem configurar como sentido mais amplo e fechado do que o texto diz. O texto como um todo, na reunião de unidades decodificadas, é elevado à sua coerência geral, compondo um todo significativo que é depreendido pelo leitor. A posição do leitor, nesse segundo movimento de leitura, também é a de quem deve mergulhar no texto e se deixar submergir por sua lógica interna e por todos os sentidos possíveis a serem produzidos na atividade de leitura.

É na dimensão mais próxima ao terceiro polo, o do sujeito leitor, que a leitura literária se define. A leitura literária exige interpretação (mais do que decodificação e compreensão), ou seja, exige que se avance na apreensão do texto para além de uma proposta de compreensão: que se extrapolem os limites do literal e também do composicional, do texto. Nesse nível, não se pode permitir estar preso aos níveis internos do texto, mas

são mobilizados necessariamente o conhecimento de mundo do leitor e, sobretudo, o alçamento do leitor à dimensão da produção de novos sentidos. Nas dimensões anteriores, há também atividade do sujeito, mas nem sempre essa atividade significa produção, trabalho subjetivo. Trabalhosas atividades de decodificação e de compreensão não necessariamente exigem que o sujeito se apresente, mostre-se ou dê de si. O sujeito leitor decodificador e compreensivo pode se ater apenas à estrutura interna do texto, ao conhecimento do vocabulário que ele utiliza, sem incidir sobre a experiência subjetiva.

Por exigir interpretação e posicionamento do sujeito leitor, a leitura literária oferece mais possibilidades significativas de análise. Pode ser explorada na escola desde a mais tenra idade e não deveria ser deixada de lado em prol de formas de leitura mais literais.

Dentre as formas de leitura a serem propostas na escola, situamos a leitura literária como a mais densa de possibilidades significativas, que remete à exploração semântica (de sentidos), discursiva (do mundo social, em práticas discursivas) e de posicionamentos particulares do sujeito diante do texto lido.

As professoras são pessoas fundamentais na formação de leitores, sobretudo considerando o fato de o Brasil ainda não ser um país de leitores, como mostra a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2011. Ainda que entre os estudantes a média de livros lidos nos últimos três meses (3,41 livros) seja bem maior do que o total registrado entre todos os entrevistados (1,85 livros), 65% desses livros foram lidos por terem sido indicados pela escola, e dentre eles 78% eram livros didáticos. Embora pouco otimistas, os resultados da pesquisa reforçam o importante papel da escola na formação de leitores no país. (Disponível em: <<http://goo.gl/azFa1y>>. Acesso em: 18 jan. 2015.)



## A leitura literária na formação docente: relatando nossa experiência

Alguns estudos sobre a identidade docente e sobre suas formas específicas de leitura mostram que muitos professores brasileiros caracterizam-se como leitores escolares (BATISTA, 1998; 2007). Isto é, são pessoas que, em suas práticas culturais, não leem livros de literatura de ficção ou não tomam a literatura como arte. Leem preferencialmente livros informativos, inclusive os livros profissionais sobre Pedagogia, para sua atualização.

Qual sua opinião sobre esse fenômeno? Reúna-se com um grupo de colegas, discuta e registre a opinião de vocês sobre essa afirmação do professor Antônio Augusto Batista. Faça um levantamento: vocês se lembram do título do último livro de literatura lido integralmente? Caso não se recordem do título, tentem se lembrar da temática ou do autor. Há quanto tempo vocês terminaram a leitura de um livro de literatura? Quantos de vocês estão lendo um livro de literatura atualmente? Sobre o que trata esse livro? Quantos livros de literatura vocês leem em um ano? Quais são os temas, os gêneros, os autores de literatura preferidos por vocês? Vocês consideram que a quantidade de livros de literatura que vocês leem em um ano é suficiente ou não? Por quê?

Nos processos de formação continuada que nossa equipe tem conduzido, os conteúdos conceituais sobre os temas da leitura, da língua escrita, da linguagem verbal e ainda outros temas afins que surgem no processo têm sido tratados por meio de dinâmicas próprias à formação de adultos. No que tange especificamente ao tema da literatura, além de oficinas e exposições sobre autores, gêneros literários e literatura infantil, temos explorado uma forma didática mais silenciosa, ou mais subliminar. Percebemos que quando lemos um texto literário de forma gratuita, ou seja, sem dar nenhum pretexto didático, sem articular os sentidos antecipadamente, antes de iniciarmos a sessão de formação, o efeito de transmissão se produz de uma forma extremamente eficaz, muito duradoura, facilmente tornando-se por si só uma leitura compreensiva. Nessas situações, não atrelamos, à leitura apresentada pela nossa voz (oralmente), a obrigatoriedade de nenhuma discussão temática, imprimindo apenas o caráter de fruição, de curiosidade e conhecimento, sem interesse pragmático, apenas pelo prazer de conhecer. Essa forma de fazer

no contexto de formação (de adultos) ilustra, na nossa opinião, o que se deveria aprender sobre as potencialidades da leitura, em relação a todas as outras formas de ler, e não apenas no caso da leitura literária. A experiência de ouvir, fruir, compreender, interpretar e comentar, expressando opiniões entre os pares, marca esses sujeitos docentes e facilita a retomada de leitura em outros contextos, inclusive com as crianças de suas turmas.

Nessas atividades de formação, não usamos nenhum protocolo destacado e apresentado de maneira didática, pois o que está em jogo é justamente a singularidade de cada experiência leitora, que poderá se desdobrar em outras experiências junto a outros sujeitos. Lemos aos professores em formação obras de literatura consideradas por nós de boa qualidade, para crianças ou para adultos, de gêneros discursivos diversos: poéticos, narrativos, teatrais, etc. Percebemos o caráter formador da literatura apenas pela leitura em si; o efeito do texto e da leitura compartilhada numa comunidade de práticas, apresentada gratuitamente entre pares, sem qualquer valoração conceitual.

Apresentando a literatura considerada de qualidade, falando dela como leitores, por dentro (sobre os textos lidos, sua composição, estilo, etc.) ou por fora (sobre os autores, edições, coleções ou publicações), vemos surgir uma relação com a literatura que se estende para a atuação docente, no contexto escolar. Os professores passam a contar histórias de outra forma para os alunos, a incluir obras literárias de modo mais frequente e consistente em seu planejamento, a considerar em detalhes a presença dessa leitura nos processos pedagógicos.

Analisando o fenômeno de apropriação de conhecimentos do currículo da formação continuada para as práticas docentes, podemos considerar a literatura a partir da noção de homologia de processos. Esta tem sido pensada por nós com interesse, pois cremos que os conteúdos e conhecimentos escolhidos para apresentar aos professores em processos formadores somente terão validade se puderem ser ressignificados e utilizados com seus alunos de forma consciente. Não como se fosse um modelo, pois o mais interessante a se colher como produto dos processos de formação é o caráter inusitado do que é revertido, pelos professores, no chão da sala de aula, a partir do discurso da formação. No que se refere aos ensinamentos literários, percebemos que foi de forma subliminar e sensível que elementos essenciais da leitura literária revelaram-se preciosos para os professores em formação.

A noção de homologia de processos remete à similaridade entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que se espera que esse professor desenvolva com as crianças.



O efeito formador foi incontestável: a leitura literária sendo apresentada de forma simples e real, isto é, incluindo os participantes da formação com papéis diferentes (formadores e formandos), vivendo momentos específicos de suas trajetórias individuais e da carreira, com experiências de literatura diversas. Creemos que isso se deva ao lugar da arte, entre as formas de se usar a palavra, que atravessa o etário, o social, o regional ou quaisquer outras formas de identidade. Assim, o que fizemos em processos de formação profissional foi retomado e ressignificado pelos docentes em suas turmas, com as crianças, participando de outra comunidade de práticas leitoras.

Essa possibilidade de o professor vivenciar, nos processos de formação, experiências que transformam sua relação com os textos literários e, por homologia, apoiar ações que redimensionem sua prática pode ajudar a instaurar comunidades de leitores, em espaços sociais múltiplos, inscrevendo os participantes em práticas sociais antes não cogitadas como possíveis.

O pressuposto é de que aquilo que se vive como indivíduo, no caso dessas professoras que participam dos processos de formação, pode produzir efeitos em outros sujeitos com quem se estabelecem relações de conhecimento e de troca, inclusive com as crianças com as quais essas profissionais interagem. Pensando como Mikhail Bakhtin (1992), quando a voz do professor é tratada como alteridade, com escuta e responsividade, em processos de formação continuada, sua voz docente se alterará. Ao ser enunciada, mesmo que em espaços constituídos por outras comunidades de práticas, a voz não será mais a “mesma”, nem igual à sua própria antes de escutar a do formador nem igual à do formador, transformada em um modelo. Será uma

terceira, capaz de hibridizar vozes, as que se encontram diante de si na escuta da enunciação e outras que sejam antecipadas, inclusive. Por exemplo, as vozes de seus alunos – vozes infantis – marcam a voz docente mais do que talvez a do formador. As diferentes vozes interpeladas a serem ditas são intervenientes nessa formação discursiva.

Na sua própria experiência você percebe que sua voz docente é hibridizada por outras vozes? Que vozes são essas? Como as vozes das crianças têm marcado a sua voz docente? E as vozes dos formadores? E as outras vozes que se encontram em sua voz docente?

Vale a pena ainda dizer que se professoras se modificam, os formadores também se alteram ao ver os efeitos que se produziram pela voz docente. Formadores se surpreendem ao observar os novos sentidos que são gerados por suas interlocutoras professoras, assim como professoras surpreendem-se pela escuta das interpretações de seus alunos, pelo que são capazes de produzir como sentidos, a partir de um trabalho com a literatura. A própria literatura se altera; ganha novas leituras, novos sentidos, pois na voz da professora, por ter se inscrito na formação discursiva, a literatura será outra.

Destacamos a seguir a experiência de formação continuada conduzida no âmbito de uma pesquisa-formação de longa duração, monitorada por um grupo de pesquisa em que vários membros participavam como formadores. Trata-se do projeto de formação denominado Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE/UFRJ).

Os dados são de um momento de maturidade do grupo, em que as professoras passaram a se organizar para realizar a leitura literária que até então era feita pelas formadoras, no início da sessão presencial de estudos. Naquele semestre, houve cinco leituras feitas pelas professoras. Escolhemos três momentos para analisar os perfis leitores singulares, revelando suas apropriações a respeito do que expusemos. Esses momentos mostram a formação de leitores literários, adultos, que por sua vez tornam-se formadores de leitores, de seus alunos, também numa perspectiva de leitores-autores, isto é, aqueles que além da compreensão expressam a interpretação que fazem dos textos lidos.

As cinco obras lidas foram: As brincadeiras do Pequeno Nicolau (de René Goscinny e Jean-Jacques Sempé), A árvore vermelha (de Shaun Tan), “Trem de ferro” (poema de Manuel Bandeira), As cozinheiras de livros (de Margarida Botelho) e A caixa de Jéssica (de Peter Carnavas). Aqui são comentadas as leituras das três primeiras, cada uma delas escolhida e apresentada por uma professora em formação.

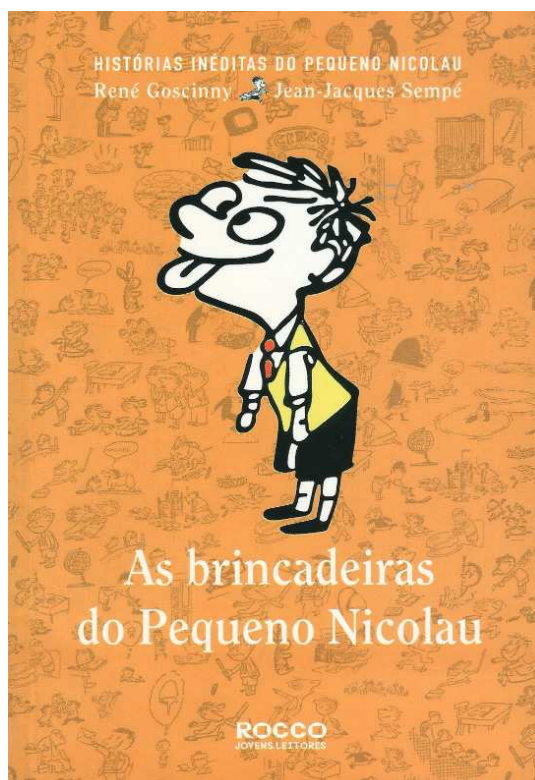


Figura 1 – Capa do livro As brincadeiras do Pequeno Nicolau.

As brincadeiras do Pequeno Nicolau é um livro francês que já foi transformado em filme. Compõe-se de alguns episódios que se encadeiam num romance, mas que podem ser lidos separadamente. A professora Giselle Amorim, uma das três professoras cuja prática apresento aqui, escolheu o episódio intitulado “A maçã” e explicou suas razões:

Ao trazer a história do Pequeno Nicolau, de René Goscinny e Jean-Jacques Sempé, um menino esperto, bagunceiro, inquieto, criativo, sonhador e peralta, nos remetemos aos nossos alunos brasileiros que se fazem presentes nas cadeiras das salas de aulas de nossas escolas públicas do Rio de Janeiro. Talvez diante das suas peraltices, Nicolau fosse classificado como aluno hiperativo com déficit de atenção. Essa história, apesar de ter sido escrita em tempo e espaço distintos da nossa realidade, em meados dos anos 1950 e na França, desperta lembranças bem próximas de nossas salas de aula, conhecidas por nós, professoras.

Ao propor a leitura do episódio “A maçã” do livro *Asbrincadeiras do Pequeno Nicolau*, vi no texto literário uma forma pertinente de demonstrar, no encontro do grupo *EPELLE*, elementos indispensáveis que a literatura nos proporciona: a liberdade, a fantasia, a estética, a afetividade, o medo, a perda, a emoção, o deslocar de um plano real para uma ficção que altera nossos sentidos.

Nesse comentário sobre sua escolha literária, é evidente a concepção da professora sobre o lugar da literatura como possibilidade de referência a outras realidades, como metáforas de situações humanas vividas, o que exige de nós, leitores, a compreensão de sentidos ligados ao contexto trazido pelo texto lido e ainda, em seguida, a passagem para nosso próprio contexto. As relações estéticas que podemos manter com as palavras utilizadas literariamente são sempre de referência a mundos e devem ser expandidas em deslocamentos que os leitores aprendem a fazer, para extrapolar o literal. No mesmo relato, Giselle ainda produz outras observações muito preciosas sobre a literatura na formação de professores e seus efeitos sobre os adultos:

Abrir nossos encontros com leitura literária é levar essa experiência para nossa prática de sala de aula com nossos alunos. Traz a possibilidade de pensar em uma formação docente e discente numa dimensão sensível, ética e estética, que leva em consideração o ponto de vista dos alunos envolvidos, sua criatividade, fazê-los pensar sobre si, sobre o outro e sua comunidade, num movimento dialógico sobre os conhecimentos que permeiam a escola.

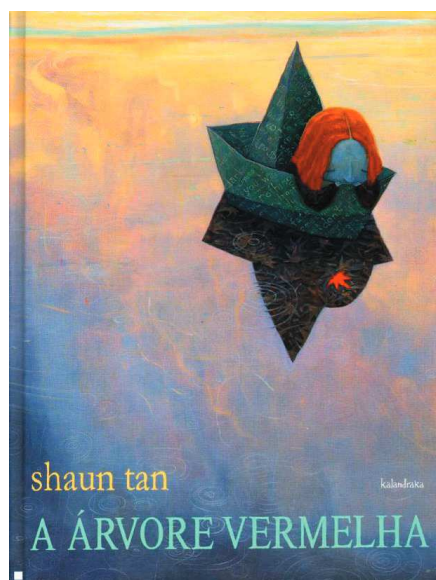
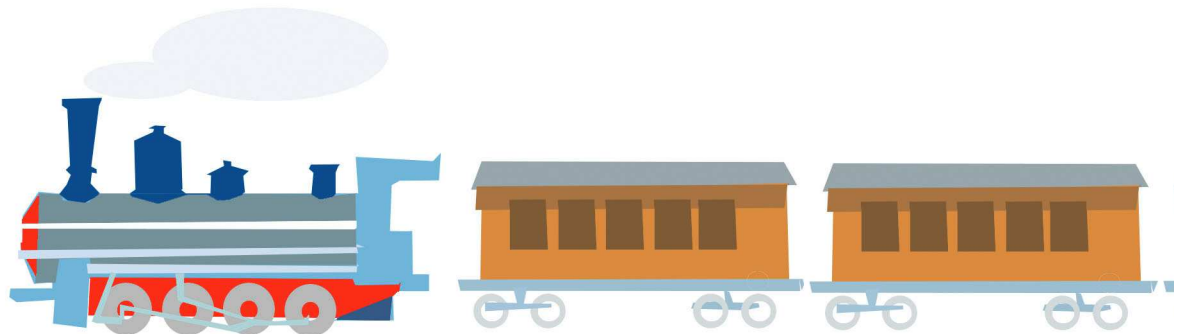


Figura 2 – Capa do livro A árvore vermelha, de Shaun Tan (2009).

A segunda professora cuja prática e cujos comentários abordaremos, Simone Werneck, provocou, com a leitura do livro escolhido, A árvore vermelha, um efeito muito significativo sobre o grupo. Trata-se de um texto muito triste, com poucas palavras, que fala de angústia, solidão, de sentimentos desesperançosos. As imagens são esteticamente elaboradas, estendidas sobre toda a página de grandes dimensões, com figuras abstratas em desenhos, pinturas e colagens em cores sombrias, representando os sentimentos de forma grandiosa e intrigante. Apela para a composição de imagens surreais, como é o caso de um peixe gigantesco no meio de uma paisagem urbana, por exemplo. O fato de o livro ser ilustrado de forma intensa amplia os sentidos de depressão e descrença em possíveis emoções mais positivas.

É na contracorrente que se destaca esse ato da professora em compartilhar com suas colegas e com as formadoras presentes uma obra que se refere a tamanha tristeza. Não desejou apresentar um texto que trouxesse mensagem construtiva, conselhos éticos que alegrem os humores, com caráter de superação e busca da felicidade. Se a literatura trata da experiência humana, então ela representará esteticamente sentimentos nem sempre traduzíveis. Aí está a sua arte.

Nesse dia, a encenação do texto escolhido foi grave; a professora leu com entonação correspondente aos sentimentos retratados no livro, fazendo o texto se integrar à nossa recepção de forma muito significativa. Quando terminou de ler, comentamos o texto e os sentimentos por ele expressos. A professora justificou sua escolha dizendo que se sentia muito desesperançosa, por sua turma ter sido redistribuída, sem um pedido prévio de autorização. Ela leu o texto, compartilhando seu sentimento, que, para ela, estava expresso naquele livro. A literatura que lhe produziu sentidos tão importantes foi por ela compartilhada naquela comunidade de leitores pequenos, seus alunos, os quais tiveram também ocasião de falar sobre seus sentimentos não tão positivados em nossa sociedade.



Trem de ferro

Manuel Bandeira

Café com pão

Café com pão

Café com pão

Virge Maria que foi isso maquinista?

Agora sim

Café com pão

Agora sim

Voa, fumaça

Corre, cerca

Ai seu foguista

Bota fogo

Na fornalha

Que eu preciso

Muita força

Muita força

Muita força

(trem de ferro, trem de ferro)

Oô...

Foge, bicho

Foge, povo

Passa ponte

Passa poste

Passa pasto

Passa boi

Passa boiada

Passa galho

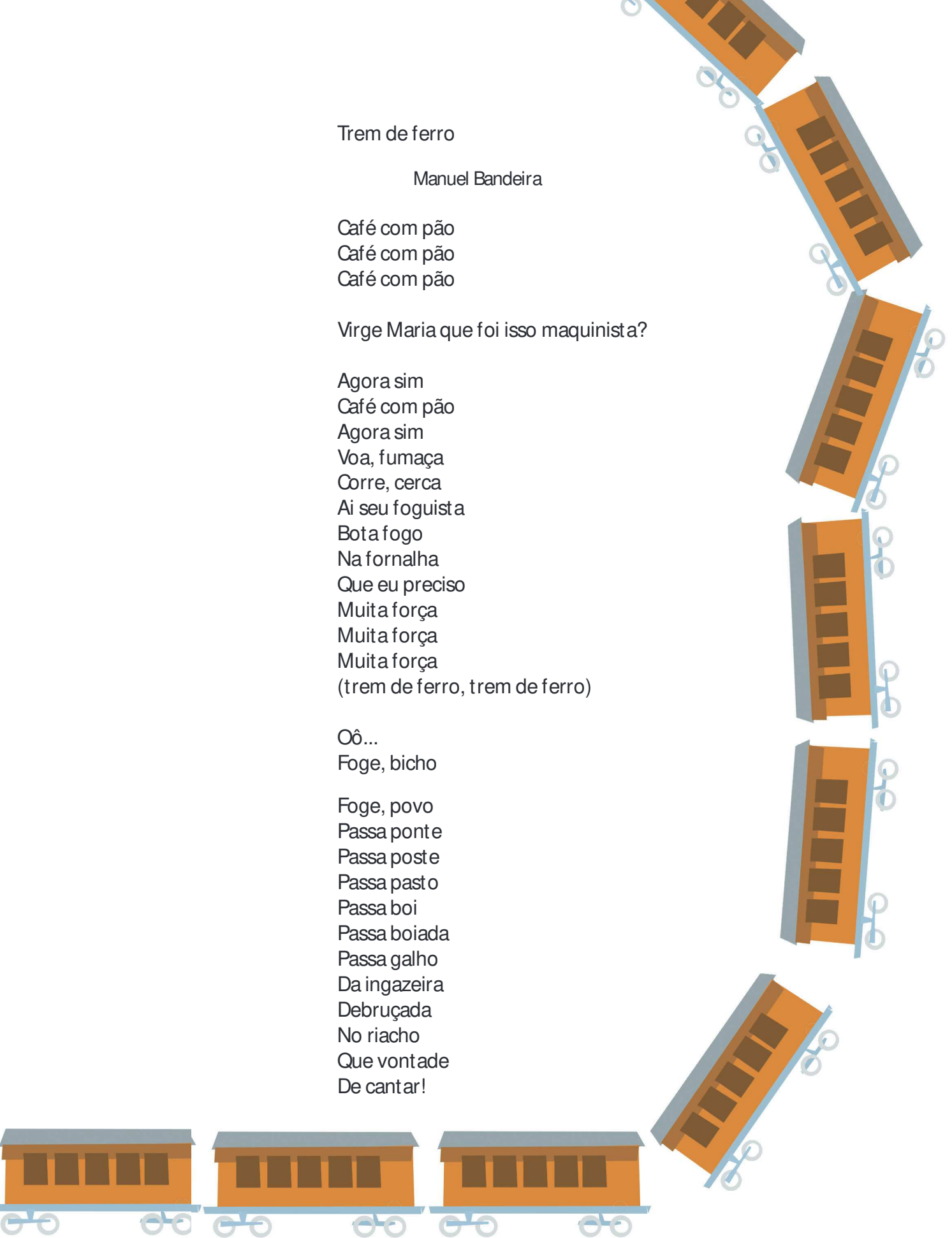
Da ingazeira

Debruçada

No riacho

Que vontade

De cantar!



Oô...  
(café com pão é muito bom)

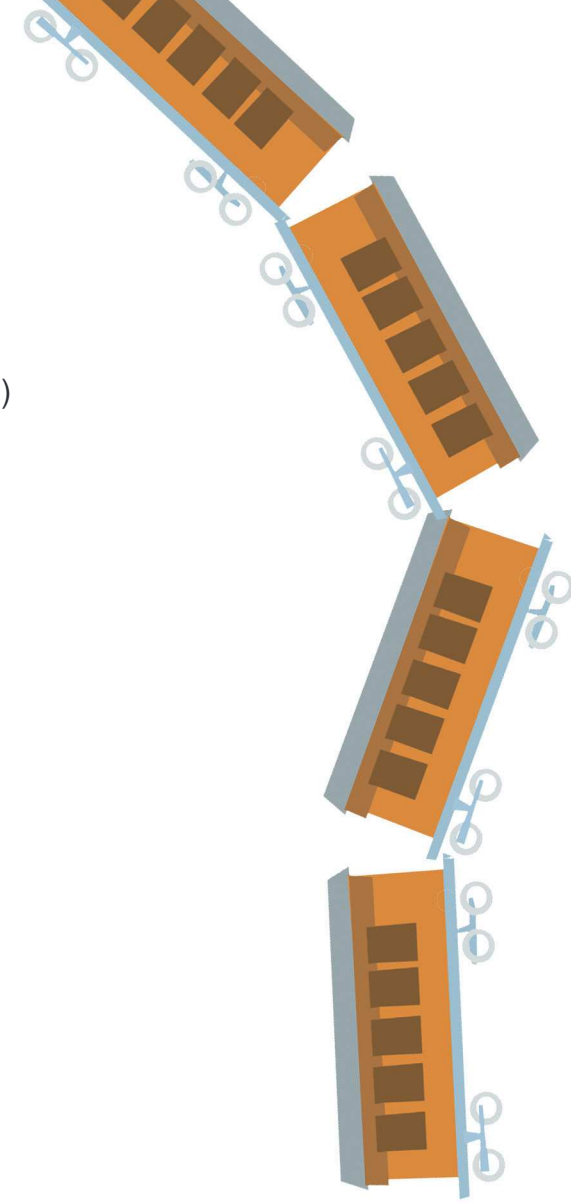
Quando me prendero  
No canaviá  
Cada pé de cana  
Era um oficiá

Oô...  
Menina bonita  
Do vestido verde  
Me dá tua boca  
Pra matar minha sede

Oô...  
Vou mimbora vou mimbora  
Não gosto daqui  
Nasci no sertão  
Sou de Ouricuri  
Oô...

Vou depressa  
Vou correndo  
Vou na toda  
Que só levo

Pouca gente  
Pouca gente  
Pouca gente...  
(trem de ferro, trem de ferro)



Ruth França, a terceira professora focalizada aqui, apresentou-nos a leitura de um poema famoso de Manuel Bandeira, “Trem de ferro”. Ela mesma introduz as razões dessa sua decisão:

Desde que li alguns trechos de Os Lusíadas, de Camões com uma turma de 2ª série, em 2004 e fizemos um trabalho maravilhoso, após conversa sobre a atemporalidade do texto, passei a acreditar que em qualquer tempo um texto pode ser compartilhado com crianças de qualquer idade. O importante é que seja boa literatura e esteja bem situado no contexto. Escolhi compartilhar o texto “Trem de ferro” com as companheiras do EPELLE porque sempre foi presente na minha história na sala de aula. Sempre me deu muito prazer compartilhar esse texto com meus alunos. Sua sonoridade e atemporalidade me encantam. O tema relacionado com a cultura popular também é bastante compreensível por uma criança, por sua linguagem simples.

Os motivos que levaram a professora a escolher um poema e compartilhar com seus pares profissionais emanam da sala de aula, da vivência com as crianças na escola. Ruth explica a atemporalidade da obra de arte, mesmo quando trata de realidades que não mais existem; como se produz o sentido que a obra traz por meio de sua forma composicional, ritmo, escolhas de palavras e frases, entre outros elementos:

Decidi apresentar antes da leitura diversos vídeos com diferentes interpretações do texto para que pudéssemos vê-lo interpretado em diferentes contextos. Marcando sua contemporaneidade através da recitação musicada em ritmo de hip hop ou teatralizada e da animação digital. Explorando a possibilidade de trazer um texto de Manuel Bandeira da década de 1930 até as crianças da atualidade, dando sentido e significação. Quando o texto foi escrito, certamente o trem era um meio de transporte muito utilizado e essencial na vida da sociedade. Atualmente, não tem a mesma valorização. São tantas as opções de transporte, que o trem aparece bem menos em obras literárias. Algumas crianças nunca andaram de trem. Mas a

musicalidade criada no texto por Manuel Bandeira o aproxima das cantigas e quadrinhas infantis. O ritmo do deslocamento do trem nos trilhos e as freadas simbolizadas nas palavras do poema, a narrativa da viagem como se estivéssemos vendo a paisagem por onde o trem vai passando são atrativos para as crianças, independentemente do tempo e da realidade social em que o texto seja compartilhado. Afinal a boa literatura atravessa o tempo e permanece viva.

Ao escolher tal leitura, Ruth guiou-se pelo que lhe trazia sentidos profissionais, ou seja, a aprendizagem dos seus alunos ao experimentarem plenamente uma obra de arte verbal – o poema de Manuel Bandeira – com corpo, entonações, vivências sociais, históricas e culturais. Sua prática pedagógica como ação dialógica junto a seus alunos é coerentemente sustentada pela literatura. Sua forma de trabalhar a literatura lhe permite atravessar gerações, idades e épocas, sem que a compreensão dos sentidos se restrinja a qualquer desses parâmetros. A professora ainda complementa, em sua apresentação:

Outro motivo da escolha deste poema como leitura literária no EPELLE/UFRJ são as possibilidades que a leitura compartilhada dele traz. Ouvir a voz do outro moderando o tom da própria voz, ajustar o ritmo da leitura ao dos companheiros, negociar a interpretação buscando a harmonia e fazendo o texto soar em uníssono sentido, produzindo. São exercícios coletivos que possibilitam o desenvolvimento da leitura e da socialização. Há uma exigência de negociação entre leitores na leitura e também um prazer em fazer soar coletivamente o som do trem de ferro em movimento. O conteúdo do poema, produzido com tanta maestria pelo autor, dá às crianças informações intra e extratextuais para a compreensão do texto desse autor tão importante da literatura brasileira.

Neste relato utilizei as palavras das professoras Giselle Amorim, Simone Werneck e Ruth França, ecoando sentidos compartilhados. No processo de formação docente maduro e bem-sucedido, as professoras constituíram-se como leitoras literárias, falando da literatura, afetando-se pela experiência da leitura, podendo comentar e afirmar-se como leitoras.

Professora, você se identificou com alguma das vozes das professoras do projeto EPELLE? Quais e por quê? Você concorda com nossa opinião de que experiências de leitura como as vividas no projeto contribuem para a coerência do trabalho com as crianças mais do que de qualquer doutrinação baseada em slogans que se possam defender nos processos de formação e da discussão abstrata sobre a língua e a leitura?

A literatura, se compreendida em sua forma plena, como nos ensinam as professoras, permite a compreensão de mundos. Possibilita encontrar e entender os sentimentos de quaisquer tons da paleta de cores (sombrios ou alegres) e a potencialidade de se encenar corporalment e um texto para se compreender seu sentido no coletivo de leitores. Essas foram as lições que as professoras puderam dar a nós, formadoras, e às suas colegas, seus pares, no coletivo da formação continuada, a respeito da importância da leitura, de modo geral, e da leitura literária nas instituições educacionais, formando leitores que tratem com sabedoria a arte da palavra.

#### Referências

- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N.. Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 6 ed. São Paulo: HUCITEC, 1992 [1929].
- BATISTA, Antônio Augusto. Os professores são não leitores? In: SILVA, Ceris Saete Ribas; MARINHO, Marildes (Org.). Leituras do professor. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-60.
- BATISTA, Antônio Augusto. Professoras de Português, formação superior, matrimônio e leitura: um caso de estudo. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). Sociologia da educação. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-109.
- TEZZA, Cristóvão. O filho eterno. Rio de Janeiro: Record, 2007.

Leituras literárias citadas

BANDEIRA, Manuel. Trem de ferro. In: \_\_\_\_\_. Obras completas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, [s.d.].

BOTELHO, Margarida. As cozinheiras de livros. São Paulo: Paulinas, 2014.

CARNAVAS, Peter. A caixa de Jéssica. São Paulo: FTD, 2010.

GOSCINNY, René; SEMPÉ, Jean-Jacques. As brincadeiras do Pequeno Nicolau. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

TAN, Shaun. A árvore vermelha. São Paulo: SM, 2009.