

Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo apresenta:

Por que ler?

Reflexões a partir do I Fórum do Espaço de Leitura

Organização: Tatiana Fraga

Junho de 2013

Por que ler?

Reflexões a partir do I Fórum do Espaço de Leitura

Organização: Tatiana Fraga

Junho de 2013

Este livro é resultado do I Fórum do Espaço de Leitura, que aconteceu em abril de 2013, e recebeu diversos profissionais para discutirem a questão da leitura e da literatura na educação formal e não formal.

Os artigos refletem a opinião dos convidados a partir de sua experiência pessoal e profissional, e também de sua vivência durante o I Fórum do Espaço de Leitura – “Por que ler?”.

As opiniões dos convidados não refletem necessariamente a opinião do projeto Espaço de Leitura.

Foram reproduzidos 1000 exemplares desta publicação, que será distribuída gratuitamente para educadores de escolas, instituições sociais, culturais e educativas.

O conteúdo desta publicação pode ser reproduzido, desde que citadas suas fontes e referência ao projeto Espaço de Leitura.

Mais informações:

www.espacodeleitura.org.br

contato@espacodeleitura.org.br

Sumário

Apresentação – Tatiana Fraga	9
Sobre o prazer da leitura: memórias desinventadas – Ana Angélica Albano	11
Oficina de Linguagem – Artes Visuais – Anny Christina Lima e Luís Soares	15
Leitura e pertencimento: apontamentos sobre a cultura escrita – Edmir Perrotti	23
Por que ler (na educação formal)? - Egon de Oliveira Rangel	31
Oficina de Produção Literária – Eva Furnari	39
Tecendo histórias: uma vivência com a literatura e as histórias – Giba Pedroza	45
Mediação de leitura como prática do interesse – Giuliano Tierno de Siqueira	49
Teatro do Oprimido: conhecer a realidade para transformá-la – Kelly di Bertolli	53
A história aberta: narrativas colaborativas – Kiara Terra	59
Jogos e dinâmicas – Maria Alice Lima Garcia	65
Elogio à pergunta – Paulo Renato Minati Panzeri	69
Conjugações do verbo ler: alinhavos de testemunhos – Regina Machado	73
Campos de presença – Stela Barbieri	81
Por que ler? – Tata Fernandes	85
Sugestões do Espaço de Leitura	93
Institucional	103

Apresentação

Por que ler? Como ler? O que ler? E, ainda, como fazer o outro gostar de ler? Isso é assunto para uma vida. Qual a importância da leitura em nossa sociedade? Como escolher um livro?

Podemos pensar na leitura para crianças, assim como podemos pensar na educação para todos. Mas, cada vez mais, acredito que essas discussões não podem ser generalizadas quando pensamos na leitura e na literatura aliadas à educação. Não podemos falar 'dos livros', mas de um livro; assim como não podemos falar 'das crianças', mas daquela criança. Então, as coisas começam a clarear na minha cabeça: aquela história, aquela criança, este momento de vida, esta estrutura familiar, aquela desestrutura emocional, aquele autor, esta frase. Nosso material de pesquisa.

E como pensar em 'incentivar a leitura', este termo que usamos aqui e acolá, para uma criança que vive num abrigo porque sofreu violência em casa? Isso é muito diferente e tão desafiador quanto incentivar a leitura para uma criança que tem as estantes de seu quarto cheias de livros, brinquedos e eletrônicos. Por isso, não há generalização - o educando é um. Complexo e único. Assim como os livros.

Para esse desafio a que nos prestamos como educadores, há que se preparar muito. Porque um educador não faz faculdade de educação e pronto; e nem recebe cartilha. Não deve ser repetidor de modelos, nem dos que admira. O educador deve se preparar e ler e viver e ouvir e ler e viver e, infinitamente, se preparar. Para estar despreparado.

Estar despreparado perante o outro e suas experiências de vida é estar preparado para colocar de lado todo seu conhecimento; é estar preparado para exercitar a escuta, mesmo no silêncio do outro; é estar preparado para não saber e aprender de quem você um dia achou que não sabia. Compartilhar do universo complexo e único que é o do educando e, quem sabe, então, o processo educativo começa a acontecer.

Neste livro, você vai conhecer a opinião e as reflexões dos profissionais que participaram do I Fórum do Espaço de Leitura - "Por que ler?", que aconteceu nos dias 11 e 12 de abril de 2013.

Boa leitura!

Tatiana Fraga

Diretora do Espaço de Leitura

Sobre o prazer da leitura: memórias desinventadas

Ana Angélica Albano

Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas.

Manoel de Barros

Primeiras lembranças

Repetidas vezes, quando recorro à minha infância, vem à lembrança o prazer da descoberta da leitura. Acredito que nenhuma outra atividade infantil tenha deixado na minha memória um sabor tão intenso, tão doce e tão mágico. Aprendi a ler com seis anos e, imediatamente, fui capturada pelas histórias, a ponto de me perder nelas.

A leitura acendeu, também, o primeiro desejo de uma possível profissão: “Quero ser leitora! Existe profissão de leitora? Se existe profissão de escritor, certamente haverá a de leitor!” E, como os contos de fada nos advertem, é preciso cuidado com os sonhos, pois eles sempre se realizam. Hoje, como professora universitária, a cada convite para participar de uma banca, confirmo: sim, existe profissão de leitora. Sou **leitora**, embora não seja, exatamente, a leitora que habitava meu sonho de criança. No entanto, aquela convive bem com a leitora de teses acadêmicas, pois a literatura continua sendo a companhia mais constante e privilegiada no meu espaço cotidiano. Nunca aceitei nem deixei que a atividade acadêmica pudesse me afastar do prazer da literatura: tanto a prosa como a poesia.

Entre as lembranças mais antigas, guardo o encontro com Monteiro Lobato e suas *Memórias da Emília*. Desde essa época, as memórias estão entre minhas leituras favoritas, levando-me, necessariamente, a outras: *Memórias*, de Humberto de Campos, *Memórias de um Sargento de Milícias*; *Memórias de uma Moça Bem-Comportada*; *Memórias*; *Sonhos e Reflexões*; *Memória Personal*; *Memórias Inventadas* e outras tantas de personagens reais ou fictícios... Depois de um tempo, fui percebendo que não bastava um bom roteiro; era necessário que o som da narrativa embalasse a história, pois é só assim, como diz Bachelard, que “a leitura muda, a leitura vagarosa dá ao ouvido todos estes concertos”.

A intuição de que a poesia era necessária para o prazer da leitura só veio com o tempo e foi fundamental para minha educação estética. Acredito que minha iniciação artística tenha se dado, primordialmente, pela literatura e, mais tarde, pelo cinema. Naquele tempo, décadas de 1950 e 1960, não havia o hábito de se levar crianças a museus, teatros e concertos; portanto, foram os livros que me apresentaram o mundo além dos muros da minha casa e da escola.

Cresci numa casa cercada de livros de toda espécie. Meus pais eram ávidos leitores e alimentavam minha curiosidade e imaginação com livros de contos, de poesias, de fábulas, de histórias, com atlas, dicionários, enciclopédias. Tinha acesso a todo tipo de leitura, tanto ficção como ciência e, acima de tudo, a conversas vagarosas sobre o que eu estava lendo, o que estava estudando e o que eles haviam lido e aprendido na infância. A televisão apenas começava e a informática só se fazia presente na ficção.

A lembrança de meus pais como interlocutores privilegiados das minhas primeiras

leituras coloca um foco na importância do mediador na iniciação à literatura. Seriam os livros tão presentes em minhas memórias sem a presença estimulante de meus pais?

Por que ler?

Por essa minha história de intimidade com a leitura, a pergunta que move este seminário – Por que ler? – causou-me, no mínimo, estranheza, levando-me, imediatamente, à outra: Por que não?

Hoje, os tempos são outros. A aceleração do cotidiano é uma realidade. Vivemos entre outras mídias de leitura: computador, tablets, smartphones. Mas a literatura, seja qual for a mídia escolhida, continua viva e presente nas mesmas e sempre tão diversas modalidades.

Proponho aqui, então, uma reflexão sobre um aspecto da literatura que considero dos mais fascinantes: o de transportar-nos para além dos limites do cotidiano, para tempos e espaços onde tudo é possível, onde podemos ser heróis, cientistas, príncipes, dragões, fadas, bruxas e monstros, e onde até o nosso cavalo pode falar inglês, como afirmava Chico Buarque.

Criar e apreciar histórias, lendo ou ouvindo, pode ser, especialmente para as crianças, um meio privilegiado de elaborar situações de conflito, de dar forma a fantasias, de exercitar papéis diversos daqueles a que estão submetidas diariamente, imaginando outras formas de viver.

As brincadeiras de faz de conta são as primeiras experiências de criação e ocorrem espontaneamente. Ao organizar seus carrinhos, bichos, bonecas e panelinhas, vestidos de rei, bruxa ou bandido, desenhando na areia ou nos muros, as crianças vão adquirindo prática em expressar sua verdade interna, harmonizando imaginação e realidade. A carência de fantasia estimulante pode ser tão prejudicial para a mente infantil como a carência de vitaminas é prejudicial para o organismo em crescimento.

Quando passam a dominar a leitura e a escrita, os atores infantis passam a exigir outros recursos. Nesse momento, palco e plateia se diferenciam, os papéis se definem e os livros, assim como as linguagens artísticas, podem ser auxílio importante para a compreensão e a ampliação da sua leitura do mundo, tanto o interno como o externo.

Arte, educação e literatura

Trabalho há muitos anos nesse território multidisciplinar denominado arte-educação: inicialmente, como professora de artes visuais; depois, como diretora e/ou coordenadora de espaços públicos destinados à iniciação artística, que oferecem oficinas das diferentes linguagens artísticas – artes visuais, música, teatro e dança; hoje, como professora da Faculdade de Educação da Unicamp, supervisionando estágios nas licenciaturas em artes visuais, música, dança e letras.

Frequentei e frequento fóruns os mais diversos, nos quais se discute arte e educação, e em nenhum desses encontrei a inclusão da literatura como uma forma de arte. Nem na escola formal nem na educação não formal, a literatura está incluída na área de arte. A literatura integra o currículo “duro”, escondida dentro da

disciplina de língua portuguesa. A aula de arte, por sua vez, fica nas beiradas, nas sobras de tempo da agenda semanal; presente, mas não muito, porque não será importante para o futuro vestibular, ainda que a criança esteja apenas iniciando o Ensino Fundamental. O que é recorrente passa a ser naturalizado, e deixamos de refletir sobre isso.

Foi apenas em 1990, quando começávamos as primeiras oficinas de arte na Escola Municipal de Iniciação Artística de Santo André, que a fala de uma criança sobre a diferença entre aquela escola e sua escola regular chamou minha atenção para a ausência da literatura no chamado campo da arte-educação. Dizia a criança: “Lá na escola é só escrever, escrever, escrever. A professora dá bronca em você, se você erra uma palavra. Mas aqui, não! Se você errar alguma coisa, a professora não fica dando bronca...”

Na fala desta criança fica evidente o desconhecimento da dimensão criativa da palavra e, portanto, o desconhecimento da literatura como forma de arte. A palavra era aprendida na escola para ser escrita de forma correta, para não levar “bronca”. A palavra não era aprendida para fazer sonhar, para acender a imaginação, para ampliar a compreensão do mundo, como acontecia com as linhas, cores e formas, com os sons, ritmos e movimentos, nas oficinas daquela escola de arte. Ali, não havia certo e errado porque as linhas podiam ser retas e/ou curvas, os sons longos e/ou curtos, os movimentos rápidos e/ou lentos, tudo dependendo do que se queria dizer ou esconder, falar ou calar: isto ou aquilo, ou isto e aquilo, sem a necessidade de acertar a resposta correta.

Após essa “chamada de atenção”, decidimos, no semestre seguinte, incluir uma oficina de poesia e outra que denominamos “oficina de fazer livros”. Essa experiência gerou muitas outras, que continuam se multiplicando e não cabem neste curto relato.

O mais importante, aqui, é ficarmos com a surpresa da criança de que na escola de arte é possível errar e não receber “bronca” porque o mundo da arte é o mundo de todas as possibilidades: mundo povoado de monstros, dragões, fadas e sereias que entoam cânticos tão perigosos que podem nos levar ao mundo da imaginação. E, quem sabe, de lá, do mundo fabuloso do faz de conta, consigamos enxergar nosso cotidiano com outras luzes e encontramos as formas de recriá-lo?

Ana Angélica Albano é professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, pesquisadora do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação, membro do Focus Group for Creativity in Education, da Fundación Marcelino Botín, Santander/Espanha e do Imagination and Education Research Group/ IERG-Simon Fraser University/Canadá. Licenciada em Desenho e Plástica pela Fundação Armando Álvares Penteado/SP, é doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo.

Oficina de Linguagem – Artes Visuais

Anny Christina Lima e Luís Soares

A leitura é uma das chaves para o acesso ao conhecimento. Em uma sociedade democrática e com justiça social, espera-se que todos os indivíduos sejam devidamente preparados para a compreensão e o manejo de todas as linguagens que servem para dinamizar ou fazer circular a cultura.

Ezequiel Theodoro da Silva

Este artigo apresenta a síntese do planejamento e da execução da oficina *Por que Ler? – Artes Visuais*, ministrada pelos educadores Anny Christina Lima e Luís Soares, no I Fórum Espaço de Leitura, ocorrido em 11 e 12 de abril de 2013, no Parque da Água Branca, em São Paulo. Entre os participantes estavam professoras da rede pública de ensino e educadores do Espaço de Leitura. A diversidade de experiências dos participantes enriqueceu o que foi proposto, transformando a oficina em uma conversa profícua e tranquila. Observamos que todos se mostraram muito à vontade de participar e disponíveis a desenvolver as ações que foram oferecidas.

O planejamento de uma ação educativa exige que os educadores que vão ministrá-la compreendam o tema proposto a partir de suas próprias referências e busquem novos instrumentos que suportem suas hipóteses diante da negociação de sentidos que será feita no decorrer do processo educativo.

O educador tem a possibilidade de se colocar em um local privilegiado em que ele próprio questiona seus valores e hipóteses e está aberto a um estado de negociação de sentidos: educador e educandos trocam conhecimentos construindo uma interpretação em conjunto. Desenvolver o programa da oficina em dupla foi, portanto, um diálogo criativo e um aprendizado colaborativo.

Partindo deste princípio, em longas e prazerosas reuniões de planejamento, nos perguntávamos periodicamente: “Por que ler?”. Poderíamos de imediato compreender o processo de leitura como algo amplo, contemplando várias linguagens e códigos, e justificar com a constatação de que, no mundo contemporâneo, somos bombardeados o tempo todo com imagens, para as quais precisamos de uma resposta rápida e, sobretudo, crítica.

Poderíamos, ainda, dizer que o conhecimento também se dá por meio de imagens e que elas nos possibilitam um tipo de compreensão sobre o mundo. No entanto, antes de nos basear em argumentos, preferimos nos perguntar: “Qual foi nosso primeiro contato com a ideia da leitura?”. A partir daí, tivemos uma longa conversa na qual lembramos de nossas primeiras experiências de interpretação do mundo. Assim, Anny contou que sua família cultivava o hábito de ler uns para os outros depois do jantar verbetes sobre história geral. Luís, por sua vez, lembrou-se de que se interessava pelos verbetes de enciclopédias, num tempo onde ainda existia o hábito de comprá-las. Decidimos, então, que o encontro proposto começaria com esta questão: como foi sua primeira experiência de leitura?

A partir daí, consideramos diversos conteúdos para trabalhar, sem conseguir imaginar quais seriam as experiências que os participantes trariam. E selecionamos um conjunto de conteúdos que dialogariam com a leitura de obra de arte.

Por que ler?

A pergunta que norteou este encontro de profissionais de diversas linguagens artísticas nos fez pensar em outras perguntas sobre a leitura em nossas vidas. Perguntas como: O que é ler? O que é leitura? O que pode ser lido? O que era leitura na sua casa, na infância? Nossas práticas de leitura refletem o que aprendemos com nossa família? Quem nos incentivou a ler? Como aplicamos esta habilidade para ler o mundo? De quantas maneiras podemos ler o mundo?

Perguntas não faltaram para nos estimular a estruturar a oficina *Por que Ler? – Artes Visuais*. E pensar em como era a leitura na nossa infância fez com que percebêssemos que nosso gosto poderia ter partido dali, da maneira como nossa família se relacionava com as palavras e os livros, e como adaptamos para nossa vida cotidiana a habilidade de ler o mundo. E percebemos que esta relação não é nada direta, tampouco simples.

Pensamos em iniciar a oficina com aquela dinâmica que, de fato fizemos na apresentação do grupo. Cada participante, ao se identificar, contou como foi sua primeira experiência com a leitura.

Foi por meio das singularidades que iniciamos nossas discussões. Assim, descobrimos dos participantes as primeiras investidas no processo de ler o mundo. Uma nos contou que o livro era um objeto para criar casas imaginárias, dividir espaços: era um objeto para a brincadeira, que se transformava pela imaginação, sem a preocupação com o conteúdo de suas páginas. Outro destruiu pouco a pouco os livros do pai, até que se interessou pelos quadrinhos e recebeu de presente a coleção de gibis da mãe, quando estava mais velho e havia abandonado o hábito da destruição. Os quadrinhos, colecionados durante as décadas de 1970 e 1980, só foram destruídos pelo tempo, que amarelou ou desfez as páginas. Ou aquela que só teve contato com livros na escola, mas que reconhecia a primeira experiência de leitura nas histórias contadas pelos pais e que, depois, foram contadas para os filhos. Uma tradição oral que atravessou gerações. Ou, ainda, uma participante que era filha de professor universitário e de bibliotecária, e que tinha a leitura como algo essencial, como uma necessidade primária. Ou a participante que veio da área rural de cidade pequena do interior do Mato Grosso e que não tinha tido estímulo algum à leitura; só lembrava-se de dificuldades e, mesmo assim, tinha uma lembrança de leitura em casa, de leitura de mundo a partir das histórias contadas pelos avós analfabetos.

Parecia natural que, depois de compartilharmos nossas primeiras experiências de leitura, pudéssemos agora perguntar: “O que se pode ler?”. Para isso, apresentamos para discussão as palavras de Paulo Freire:

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

A compreensão de que a leitura não é apenas a decodificação de um código transportou a questão para outro espaço. Concluímos que o processo de leitura é amplo e envolve muitos agentes e elementos, mas logo a questão se transformou: em qual espaço se localiza a leitura? Ela seria a decodificação? Ela seria a interpretação? Ela estaria no espaço entre uma e outra?

A partir desse ponto, tentamos levantar hipóteses, sem a preocupação, no entanto, de encontrar respostas. Aqui temos um exemplo de um processo educativo no qual o educador precisa se abrir para o grupo para negociar sentidos, isto é, quando propomos uma ação educativa, precisamos dar atenção às referências e visões do mundo trazidas pelo grupo, valorizá-las e abraçá-las dentro da construção conjunta de significados.

Como lemos o mundo é a maneira como o experienciamos. Ao ler textos ou imagens (considerados como nossos objetos de estudo nesta oficina), isto é, ao observar, perceber a relação entre os elementos, relacioná-los com nossas memórias, refletir sobre o que foi lido, temos uma grande possibilidade de construir uma nova compreensão do que está apresentado. Identificamos na leitura uma relação dialética entre o leitor e o mundo, ao considerar o texto ou a imagem como a tese, nossa leitura e a relação com nossos repertórios como a antítese, e a compreensão advinda da discussão sobre o que lemos como a síntese, ao formar outra (muitas vezes, nova) experiência a respeito do objeto. Assim, a leitura é um ciclo virtuoso de ampliação de consciência e de participação na mudança.

Nosso intuito na oficina era oferecer estímulos diversos para que nossas visões sobre o assunto, tanto a dos educadores como a dos participantes, pudessem ser permeáveis à construção de um sentido conjunto. Quando falamos de um processo do qual partimos de um ponto, temos balizas para o caminho, avaliamos os resultados e, sobretudo, identificamos essa construção como aberta a modificações.

Ler a realidade e criar novos encaminhamentos exige dos indivíduos um alto grau de disponibilidade para experiências. Aristóteles dizia que “a imaginação vem do mesmo lugar da alma que a memória”. Para imaginar novas intervenções da realidade e da arte, precisamos guardar na memória experiências significativas em relação às aprendizagens.

Eco e Narciso

Para sustentar o pescoço ali refletido, quantas vezes

Mergulhou inutilmente suas mãos nas águas.

O mesmo erro que lhe engana os olhos, acende-lhe a paixão.

Crédulo menino, por que buscas, em vão, uma imagem fugitiva?

O que procuras não existe. Não olhes e desaparecerá o objeto de teu amor.

A sombra que vês é um reflexo de tua imagem.

Nada é em si mesma: contigo veio e contigo permanece.

Tua partida a dissiparia se pudesse partir...

Inútil: sustento, sono, tudo esqueceu.

Estirado na relva opaca, não se cansa de olhar seu falso enlevo,

E por seus próprios olhos morre de amor. (BRANDÃO, 1987, p. 173-190)

Colocamos em discussão um vídeo do curador da 30ª Bienal de São Paulo – *As Iminências Poéticas*, o venezuelano Luis Enrique Perez Oramas. Nosso foco era a relação entre as palavras e as imagens. No vídeo *Falar Imagens*, Oramas discorre sobre o mito de Narciso, apaixonado por sua própria imagem, e de Eco, apaixonada por Narciso, mas que não consegue se comunicar com ele. Narciso só se interessa pela própria imagem refletida nas águas do rio e não percebe nada do mundo à sua volta. Eco fala com Narciso, e as palavras voltam para ela própria, impedindo-a de se comunicar. Eco nunca poderá dizer que ama Narciso.

Oramas compreende, sobretudo, que a palavra é gerada e sobrevive por meio de uma imagem e vice-versa. O espaço entre as palavras e as imagens seria um lugar subjetivo e de domínio da arte. A não compreensão entre suas relações seria, como no mito de Eco e Narciso, motivo para a morte do conhecimento, da imagem e da palavra.

Pensar a relação entre as palavras e as imagens é se dedicar a uma reflexão sobre um procedimento antigo da história humana: a transposição de linguagens. Aqui poderíamos nos lembrar do teatro grego, no qual os espectadores, ao se dirigirem para o anfiteatro, já conheciam os mitos das tragédias e comédias, mas estavam lá para saber de que forma seriam representados. Os mitos faziam parte da cultura grega, transmitidos pela oralidade ou pela escrita entre gerações, e sempre exemplificavam condutas e aprendizagens que deveriam ser obedecidas pelos gregos. O processo também acontece com relação às imagens, e alguns exemplos foram apresentados ao grupo. A escolha das imagens estava pautada pela facilidade de acesso a elas pelos sites, de modo a facilitar o trabalho em sala de aula com reproduções, mas com a possibilidade de ver os originais ou obras do mesmo artista em acervos públicos.

Por que ler artes visuais?

Nossa oficina teve o foco nas artes visuais. E vieram muitas outras questões: o que é leitura de imagem? Qualquer imagem é passível de ser lida? Imagens de épocas diferentes são lidas de maneiras diferentes? Podemos ler a mesma imagem de maneiras diferentes? Podemos ler várias vezes a mesma imagem? Mais uma vez, as perguntas foram fartas.

Pensamos, então, em apresentar imagens de épocas e linguagens artísticas diferentes para desenvolvermos as leituras com o grupo.

Partimos do princípio de que observar uma imagem é um estímulo a pensar sobre ela, desde que nossa ação seja ativa/reflexiva. A reflexão é essencial, pois as imagens não falam por si; somos nós que atribuímos significado a elas. E esses significados são identificados culturalmente.

Começamos com uma escultura do século XIX, chamada *Moema*, de 1895, de Rodolfo Bernardelli (Guadalajara, México, 1852 – Rio de Janeiro, RJ, 1931), que faz parte do acervo da Pinacoteca de São Paulo.

Na nossa conversa sobre a reprodução da pintura *Moema* houve espaço para impressões pessoais sobre o que estávamos vendo: Quem seria essa figura? Em qual estado ela se encontrava? Quais elementos presentes no trabalho nos indicavam tratar-se de uma índia? Só depois de recolhidas nossas opiniões, compartilhamos informações sobre o procedimento de feitura da obra e sua inspiração em uma passagem do poema épico *Caramuru*, de Santa Rita Durão, de 1781. O poema, escrito sobre a mesma estrutura de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, narra a história do descobrimento da Bahia e das aventuras amorosas de Diogo Álvares Correia com as índias irmãs Paraguaçu e Moema, culminando com o final trágico da última.

Moema, de Bernardelli, é inspirado na seguinte passagem:

Canto XLIII

*Perde o lume dos olhos, pasma e treme,
Pálida a cor, o aspecto moribundo,
Com mão já sem vigor, soltando o leme,
Entre as salsas escumas desce ao fundo.
Mas na onda do mar, que irado freme,
Tornando a aparecer desde o profundo:
“Ah! Diogo cruel!”, disse com mágoa,
E, sem mais vista ser, sorveu-se n’água.*

Bernadelli se insere numa tradição de transposição de linguagens que se transforma e se adapta durante os séculos. Muitos artistas se inspiram em clássicos da literatura, em mitos e em histórias transmitidas pela oralidade para a criação de suas obras. Falamos aqui de artistas que criaram imagens a partir de palavras.

No início do século XX, o modernismo rompe com as tradições nas artes plásticas em relação a temas e formas. No caso da pintura, outro exemplo singular de transposição de imagens é o trabalho de Wassily Kandinsky (Rússia, 1866 – França, 1944), nascido em terras russas. Contudo, é em Paris, cidade onde vão efervescer a modernidade nas artes plásticas e o rompimento com os cânones acadêmicos, que parte de sua pintura abstrata será inspirada pela música. Nossa questão, colocada por meio dessa seleção de imagens, busca instigar os participantes a refletir se ao abordarmos uma imagem artística, ou seja, ao “ler uma imagem”, podemos nos utilizar de outras ferramentas e linguagens além da palavra. Ao contato com a reprodução de *Unbroken Line*, de 1923, poderíamos pensar em questões como gesto, som e palavra? Ler uma imagem poderia se transformar em um processo que transpassa nosso corpo para a construção de sentidos? Outra questão: como nos aproximamos de obras de arte contemporânea?

Apresentamos para leitura o vídeo *Answer me*, de 2008, do artista Anri Sala (Albânia, 1974). A leitura da obra partiu das percepções dos detalhes do vídeo: o que os participantes interpretavam dessas observações, o que elas lhes lembravam, o que lhes ocorria quando assistiram ao vídeo. E, à medida que comentavam suas impressões e interpretações, eram apresentadas algumas informações sobre questões que o artista costumava trabalhar em suas obras: o que ele selecionou e como apresentou, os contextos sociais, políticos e artísticos que envolveram algumas das escolhas do artista para desenvolver sua obra, mas sempre relacionadas com as observações dos participantes. Isso esclareceu as camadas e camadas de informações que podemos ter e como essas informações ampliam e alteram nossas percepções.

Leitura de imagem

Essas experiências de leitura de imagens nos possibilitaram inserir-nos em contextos criativos múltiplos, já que lidamos com vários níveis de aprofundamento nos comentários, desde observações descritivas das imagens até argumentações críticas sobre os significados que atribuímos. A experiência da leitura de imagem em grupo traz melhores condições de confrontamento de argumentos e levantamento de possibilidades, muito além das expectativas básicas de saber o que o artista quis dizer, o que o artista quis fazer, o que o crítico de arte falou sobre a imagem. Nessas experiências coletivas compartilhamos e ampliamos nossos repertórios pessoais – os diversos referenciais dos participantes –, o que pôde encaminhar para uma crítica mais apurada individualmente. A leitura não é estática, não há uma fórmula correta para fazer, não há uma receita apenas para se ler uma imagem.

Finalizamos a oficina com uma atividade prática, na qual cada participante desenvolveu um desenho a partir de uma leitura de um texto e de uma fotografia. Essa proposta foi desenvolvida individualmente, mas com as mesmas imagens referenciais para todos: a fotografia *Midtown Manhattan*, de Andreas Feininger (Paris, 1906 – Nova York, 1999) e o texto de Paulo Leminski (Curitiba, 1944 – 1989).

*Acordei bemol
Tudo estava suspenso
Sol fazia
Só não fazia sentido*

A partir dessas duas imagens (textual e visual), cada participante produziu uma imagem com uma técnica de desenho que dificultava a precisão do traço. Optamos por essa técnica, pois acreditamos que esse limite para desenhar poderia balizar melhor os participantes e suas habilidades manuais. A técnica consistia em desenhar com um barbante de 20 cm de comprimento. Cada um segurava seu “pincel” por uma ponta, mergulhava a outra ponta num pote de guache bem aguado e deslizava a tinta sobre uma folha de papel branco. Ao final, partilhamos nossas impressões sobre como foi o processo: observar a foto e o texto, e pensar em como realizar um desenho em que estivessem contidos os pensamentos que lhes ocorreram ao ler as duas referências.

A integração e a participação generosa do grupo facilitaram o desenvolvimento do assunto. Foram algumas horas de dedicação, nas quais foram identificadas diversas possibilidades de leituras de mundo, e essas leituras não se restringiam ao conjunto de letras que formam as palavras ou ao conjunto de palavras que, organizadas, formam os textos; tampouco se restringiam à compreensão do texto a partir da simples leitura. Desde o começo, foi percebido que tratávamos de leituras de mundo, de uma relação de compreensão do texto, da imagem e das ideias, e da amplitude que podemos ter quando relacionamos o que foi lido com nossos repertórios pessoais ou quando relacionamos com contextos históricos, artísticos, sociais, pessoais etc.

Umberto Eco disse que “diferentes experiências subentendem diferentes visões de mundo”. E, considerando uma possível e certamente incompleta resposta à pergunta “Por que ler?”, compreendemos que, para que haja as diferenças, é necessário refletir sobre o que se vê; portanto, ler é necessário.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, J. Narciso. In: BRANDÃO, J. **Mitologia grega**. V. II. Rio de Janeiro: Vozes, 1987, p. 173-190.

DURÃO, Santa Rita. **Caramuru**.

FREIRE, Paulo.

LEMINSKI, Paulo.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura no mundo digital: alguns problemas. In:

A leitura nos oceanos da internet. São Paulo: Cortez, 2003.

Anny Christina Lima tem formação em Psicologia e em Educação Artística, é especialista em Museologia pela USP e pós-graduada em Gestão de Projetos. É assessora do programa Fábricas de Cultura e consultora da Casa das Rosas e Museu Guilherme de Almeida, gerenciados pela Poiesis. Trabalha na área de educação em museus e atua na gestão de projetos educativos de exposições de arte, na redação e coordenação editorial de materiais educativos e docência na formação de professores e de educadores.

Luis Soares é formado pela Escola de Arte Dramática da USP. É Assistente de projetos educativos do Instituto Tomie Ohtake. Foi educador do Programa de Inclusão Sociocultural da Pinacoteca de São Paulo e realizou trabalhos educativos em várias mostras. Atuou como educador e como produtor educativo em bienais de São Paulo.

Leitura e pertencimento: apontamentos sobre a cultura escrita

Edmir Perrotti

Em um belo e conhecido conto – *Felicidade Clandestina* –, Clarice Lispector narra um episódio vivido na infância, quando morava no Recife. Uma de suas colegas, filha de um livreiro da cidade, disse-lhe, como ao acaso, que estava em seu poder *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. “Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses”, declara a desolada Clarice, ávida que estava por aquela leitura. Resolve, então, pedir o livro emprestado. A colega consente, dizendo-lhe que passasse na casa dela no dia seguinte para pegá-lo. Estimulada pela promessa, a menina vive momentos de paciente, mas ansiosa espera, aguardando o dia seguinte, momento supremo de estar com o livro, fonte de felicidade, nas mãos.

Mas, chegando à casa da colega, no dia seguinte, qual não é a surpresa: “olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo”. Desapontada, ainda assim a obstinada Clarice volta no outro dia. A negativa, contudo, repete-se: “O livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse...” O “drama do dia seguinte”, diz Clarice, iria se repetir por inúmeras vezes e permaneceria por sua vida afora. “Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes, ela dizia: “Pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina”.

Um dia, porém, a mãe da menina apareceu e quis saber de que se tratava. “Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: “Mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!” Então, entre surpresa e firme, ordenou à filha: “Você vai emprestar o livro agora mesmo... E você, fica com o livro por quanto tempo quiser”. Desse modo, com a intervenção da mulher do dono da livraria, Clarice volta para casa com o livro nas mãos: “Eu estava estonteada... Peguei o livro... Saí andando bem devagar... Meu peito estava quente, meu coração pensativo”.

Chegando em casa, não o abriu imediatamente. “Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter... Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre ia ser clandestina para mim.” Mas era tão grande que conclui Clarice: “... sentava-me na rede, balançava-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo... Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante”.

A leitura como embate

O belo conto de Clarice, na sua radiosa luminosidade, toca-nos de diferentes maneiras. Entre outros aspectos, chama nossa atenção para duas dimensões essenciais implicadas no ato de ler: de um lado, a dimensão material; de outro, a imaterial. No caso, o interesse especial do conto reside justamente no fato de termos um conflito motivado por um descompasso entre as duas dimensões. Assim, estamos diante de uma oposição: de um lado, uma menina cujo pai é dono de livraria, ou seja, alguém que tem os livros à sua disposição, mas não os lê. Serve-se deles para exercer “com calma ferocidade o seu sadismo”. De outro, temos a menina que já possuía, como disse Lígia Bojunga Nunes, as “portas da imaginação abertas” por outras leituras, mas que não tem meios para adquirir os livros que deseja ler; neste caso, *As Reinações de Narizinho*, de Lobato.

Desse modo, o conflito entre as duas tem um sentido emblemático especial nos quadros da cultura brasileira, pois apresenta-nos uma cena que continua se repetindo historicamente entre nós, desde o Descobrimento, ou seja, a existência de muitos leitores potenciais que, por serem impedidos por falta de acesso aos livros e outros materiais impressos de interesse, acabam, ao contrário de Clarice, se afastando do mundo das letras e da leitura, em geral, migrando para outros interesses de mais fácil acesso.

Por razões políticas e econômicas, portanto, nosso país vem, século após século, perdendo importantes contingentes de leitores, ou seja, de sujeitos que utilizam a escrita como linguagem de comunicação e cultura. Sendo assim, a razão de tal perda não é motivada apenas pelo analfabetismo (que, felizmente, veio decrescendo no século XX, embora persistam altas taxas de 15% ainda hoje), mas por falta de condições de manter vivo o interesse que as primeiras leituras possam ter despertado (o que não ocorre sempre, como sabemos, mas que muitas vezes ocorre, como sabemos também).

Se, como para a menina Clarice, faltam meios econômicos para a aquisição de materiais de leitura para boa parte de nossa sociedade, faltam, por outro lado, como para ela também, equipamentos comprometidos e ocupados com a causa da “leitura pública”. Ante a extensão de nosso território e os números de nossa população, é – para dizer o mínimo – incipiente e restrito o quadro de instituições públicas, como bibliotecas, voltadas ao atendimento e à formação de leitores no Brasil. Na verdade, a falta não é apenas de bibliotecas, mas sobretudo de políticas públicas e de mediações educacionais e culturais verdadeiramente comprometidas com a “ânsia de ler” de que fala Clarice. Nossas elites dirigentes poucas vezes preocuparam-se em reverter o triste legado deixado pela colonização no campo da cultura letrada. A escrita, ao chegar ao país, foi apresentada como ilustre, altiva e distante senhora. Sua morada situa-se no estrangeiro. Foi assim desde a Carta de Caminha e assim continua sendo, com grande parte de nossa população excluída dos meandros, avessos e mistérios da cultura da escrita. Esta continua sendo privilégio de pequenos e seletos grupos, quando tomada em seus diferentes aspectos de produção, distribuição e recepção, e como forma que amplia nossas possibilidades de expressão e de comunicação com o outro. Em tais condições, a maioria da população brasileira tem dificuldades com o ato de escrever em suas diferentes facetas; por isso, deve se contentar com o gesto ligeiro, a escrita mecânica e automática, ou, mais recentemente, a escrita para sobrevivência e consumo.

Assim, apesar das mudanças observadas ao longo do século XX, ser leitor continua sendo um embate histórico e cultural, mesmo para quem pode comprar livros. Nem essa minoria escapa das tramas urdidas pela hostilidade do sistema colonial à expressão escrita, e que não soubemos superar. Em que pesem as condições completamente diferentes entre os que podem e os que não podem comprar livros, as livrarias, por exemplo, nunca estiveram (e continuam não estando) à mão para quase ninguém. Quando existem em cidades pequenas, em bairros periféricos, são em geral extensões de papelarias, com estoques limitados, dificilmente capazes de responder aos interesses diversificados dos leitores. Sem falar nas equipes de vendas que manifestam pouca ou nenhuma intimidade com os produtos que oferecem.

É importante lembrar que as livrarias virtuais, felizmente, tentam fazer o que podem, assim como alguns abnegados livreiros que lutam contra a maré o tempo todo. Todavia, em que pesem facilidades como varar tempo e espaço ou a ampli-

tude dos estoques, as vantagens das livrarias virtuais não substituem a experiência da livraria física que mereça tal nome. A errância pelas estantes, o toque, o peso, o cheiro do papel, a troca cúmplice de olhares e gestos com outros leitores também desejosos de aplacar suas ânsias de leitura são uma experiência que qualquer homem ou mulher letrados viveram e sabem ser insubstituível. Essa relação objetual, que beira (mas não é) o fetichismo, Clarice traduz em curtas e definitivas palavras: “Era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o”. Não era, pois, somente o desejo de “ter” o objeto, mas de viver, de ser alimentado, de sentir as promessas guardadas entre as duas capas, suas cores, movimentos, dimensões e formato. Em suma, a livraria virtual e a física são complementares e, como tudo na vida que se apresenta como tal, não substituem uma à outra.

Desse modo, olhando a imensidão do país, observa-se, pois, uma falta, um vazio de lugares que permitem tais experiências agregadas à leitura, interlocuções que deixam o “peito quente” e o “coração pensativo”, antes mesmo de nos lançarmos à leitura propriamente dita. Mesmo os habitantes das grandes cidades podem contar nos dedos a existência de livrarias com tal perfil. Inclusive porque elas demandam livreiros estoicos, verdadeiros sobreviventes, colocados entre duas premências: as resultantes de um passado de exclusões e marginalizações da maioria da população em relação à cultura escrita; e as resultantes de um presente em ebulição que, felizmente, questionou tal passado, mas que ainda não foi capaz de anunciar tempos que ultrapassem a lógica das sociedades de consumo. E ler não é somente um ato de consumo de signos, da mesma forma que não é simplesmente ter acesso a objetos culturais envolvendo a escrita. O conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, nos ensina que a leitura implica a materialidade dos suportes e dos signos de que depende, mas está além dela. Ler ultrapassa a dimensão sensível dos objetos culturais (livros, jornais, revistas, telas de computadores etc.). A transfiguração da menina em “mulher com seu amante!” com que Clarice encerra seu conto aponta para uma dimensão de transcendência que está inscrita na palavra escrita, mas que a sobrepuja. Ao realizar seu desejo de ler, a menina não apenas lê: transforma-se, projeta-se, amplia-se em direção a horizontes que dependem não só do objeto. Antes, dependem de suas competências, suas qualidades, suas condições, suas expectativas, sua imaginação leitora.

Freire afirmou que a “leitura do mundo” precede a “leitura da palavra”. Com isso, ensinou-nos que a experiência do leitor é peça fundamental no embate das significações. A menina Clarice sabe de antemão das *Rinações de Narizinho*: “Um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o...”. Assim, a transfiguração, ou a transcendência, não lhe chega por iluminação, caída do céu, como se por magia. Clarice tinha experiências prévias que lhe permitiam antever prazeres a ser proporcionados pelo texto lobatiano.

É nesse sentido que podemos dizer que cada texto é parte de uma cadeia, é ele próprio e, ao mesmo tempo, projeção de outros textos, experiências e conexões que, somados, nos refazem, iluminam, ampliam, projetam. Cada texto é diálogo entre autor e leitor, bem como destes com outros textos e vivências. Ler é movimento, dinamismo, tensão permanente entre conhecido e desconhecido, entre a memória fixada no texto e a memória errante do leitor, a imaginação literária do escritor e a imaginação viva e carnal do leitor.

Nessa perspectiva, o ato de ler, ao mesmo tempo em que é cumplicidade, encontro e identidade com o autor, apresenta uma dimensão intrínseca e permanente de desafio, disputa, embate, já que remete inexoravelmente a lugares que, por

mais conhecidos que sejam, estão em dinâmica constante, podendo refazer-se e produzir espantos que nos ultrapassam. É essa consciência que talvez tenha levado Carlos Drummond de Andrade a dizer que:

*Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entanto lutamos
mal rompe a manhã.*

Se o exemplo da menina Clarice expõe uma dimensão da leitura como embate sociocultural (que necessita ser enfrentado com ações e políticas públicas empenhadas e consequentes), expõe, todavia, outro, ou seja, o do embate simbólico aludido por Drummond, no poema *O Lutador*. Tanto um como o outro conhecem os prazeres e os desafios dos signos, são conscientes da ambivalência da linguagem: luminosidade e revelação, de um lado; opacidade e ocultamento, de outro. O leitor é sempre um lutador!

Todavia, num país como o Brasil, de tantas desigualdades e exclusões, tal como as personagens dos contos de fadas, o leitor tem de lutar sem esmorecer para realizar seus desejos e anseios, tanto pelos materiais impressos ou digitais quanto pelos e com os signos que eles encerram; tanto pelo acesso como pela apropriação simbólica dos objetos culturais – seja qual for a condição sociocultural do pretendente a leitor, já que, em cultura, “ter” e “ser” não se confundem automaticamente, apesar de não serem excludentes. A filha do dono da livraria “tinha”, mas só podemos saber da existência dela pela voz de Clarice. Ela possuía o livro. Clarice, a obstinação da escrita.

Mediadores

A mãe da menina tem uma breve, mas essencial atuação no conto que estamos comentando. Sua intervenção propicia não apenas o surgimento de um novo personagem na história, mas, também, a oportunidade para a resolução do conflito entre as meninas. Em outras palavras, ela atua como mediadora de dois desejos ou duas pulsões, como diria Freud: a pulsão de vida e a de morte.

Ora, em contextos culturais marcados especialmente pela heterogeneidade, por tensões e conflitos contínuos, somos obrigados a pensar no papel desse “terceiro”, seus métodos, suas concepções, seus modos de atuar, uma vez que, mais do que mediar escritos, ele é um intermediador da pulsão de vida que cada texto pode conter em germe. Nesse sentido, o mediador de leitura é não só mais um elemento do *continuum* dinâmico e variado de mediações que fazem parte dos processos de construção de sentidos e de leitores. Ele é elemento essencial, iniciador, ser inaugural. A imagem seguinte nos dá a dimensão da questão:



Fonte: Disponível em:
<<http://www.portalfuturum.com.br/home/educartigos/visao.php?id=2118>>. Acesso em: 1 maio 2013.

Olhando a figura, vemos uma criança às voltas com o ato de ler (de aprender a ler?), tendo ao lado uma figura adulta que pode ser sua mãe, professora, tia, amiga, bibliotecária etc. Se observarmos as expressões, verificamos que as duas estão profundamente concentradas na atividade que realizam, tocando com os dedos da mão signos (letras, palavras, desenhos...?) que não conseguimos identificar. Mas há ali um caderno e/ou um livro, indicando um esforço de reconhecimento, de rompimento de barreira que desafia e deve ser vencida. Daí a cumplicidade, a aproximação dos corpos, a atenção completa na ação em realização, a tentativa de superação, a vinculação.

Ora, mediar remete, desde a origem, a colocar em relação. O mediador, nesse sentido, é um intermediário que busca estabelecer relações, vínculos entre partes que não se reconhecem, mas que necessitam estar em contato. No caso da leitura, ele se situa num lugar indispensável ao trânsito dos sentidos, ele está na zona de desenvolvimento proximal de que trata Vygotsky, realizando ajustes, preparando o terreno, produzindo condições para que o encontro se viabilize.

O mediador não é, pois, um elemento neutro, apagado e distante nos processos de leitura. Não é um mero instrumento ou canal a serviço de um projeto externo a ele. Ao contrário, é força vital, parte essencial e constitutiva dos atos de ler e dos próprios leitores. O mediador, tal como as demais mediações socioculturais em seu conjunto, é força propulsora necessária à passagem de um estado de não leitura ao de leitor. Ler, como sabemos, é um ato cultural, envolvendo signos, linguagem. Por tal razão, demanda sujeitos capazes de abrir portas e caminhos que, sozinhos, não poderíamos abrir.

A imagem anterior mostra, pois, a importância da entrega, da aproximação, do envolvimento mútuo nos embates para a apropriação da palavra escrita: *Lutar com palavras/ é a luta mais vã./Entanto lutamos/mal rompe a manhã.* O plural drummondiano é traço importante a ser notado. Inclui o **eu** e o **outro**, indica que a **luta** não é realizada por um herói desgarrado, isolado, apartado. Ao contrário, como o herói clássico, formar leitores é estar num lugar entre múltiplas memórias em confronto, em colaboração e disputa ao mesmo tempo. Desse modo, cabe ao mediador criar espaços para a manifestação das significações plurais e instituir um território material e simbólico onde o jogo **dos** e **com** os signos possa ser jogado, sem exclusão da pluralidade das vozes que constituem a cultura. Em nosso mundo, o mediador cultural necessita atuar a partir do critério da diversidade, da afirmação da vida em

sua dimensão plural e multifacetada. Seu instrumento de trabalho orientador não é a homogeneização, a heterogeneização. Sua tarefa não é, portanto, simples, já que se trata de promover o viver junto na diferença.

Nessas circunstâncias, os modos como se configuram e se realizam tais mediações, isto é, os modos como os mediadores atuam e se entregam às suas atividades, são definidores de caminhos e destinos, são uma forma de construção de representações do ato de ler em sua dimensão pessoal e social. O que é ler e por que ler delineiam-se nesses quadros concretos, nessas circunstâncias objetivas que constroem não só os leitores, mas também as práticas e representações sociais do ato de ler, a cultura letrada.

Historicamente, a leitura – suas funções, práticas e concepções – foi se constituindo e moldando-se aos diferentes tipos de sociedade em que se inseriu. Sendo assim, foi tratada e apresentou-se de diferentes modos. Por exemplo, ao se deparar com Santo Ambrósio lendo em silêncio, Santo Agostinho espanta-se, uma vez que tal modo de ler não era então comum. Diz ele, nas *Confissões*: “Seus olhos percorriam as páginas cujos sentidos a mente apreendia, enquanto a voz e a língua repousavam”. Por outro lado, foi necessário que escribas irlandeses e anglo-saxões da alta Idade Média introduzissem os brancos entre as palavras impressas para que a leitura silenciosa pudesse se expandir e ganhar o terreno conferido a ela nos tempos modernos. Dessa forma, as técnicas e tecnologias da informação e da comunicação foram sempre alterando a escrita e nossas relações com ela, definindo e redefinindo do tanto os modos como as razões de ler ao longo dos tempos.

Nossa época não é exceção nessa questão. As TICs vêm promovendo profundas alterações nos modos de ler, produzir, distribuir e receber mensagens escritas. Com a comunicação digital, a escrita não é registro fonético, mas tradução numérica. Com isso, como os outros códigos, mais do que registro cristalizado e cristalizador, a escrita torna-se processo, fluxo. Como tal, está em movimento permanente e pode ser produzida, distribuída e utilizada à exaustão, como ocorre, por exemplo, com recursos de informação e comunicação como *blogs*, *facebook*, *twitters* etc.

Ante tais questões, como responder à pergunta: por que ler? Diante de tantas e tão diferentes opções de informação e de comunicação, por que ler? Talvez a imagem abaixo, reunindo vários jovens e respostas, possa ser mais esclarecedora do que nossas palavras:



Fonte: Disponível em: <<http://www.portalmariana.org/cidades/mariana-mg/educadores-de-mariana-se-comprometem-ao-incentivo-da-leitura/>>. Acesso em: 1 maio 2013.

Como podemos ver, a imagem indica diferentes razões de ler: aventura, viagem, arte, pesquisa, passatempo, conhecimento, distração etc. Ora, se nos detivermos um pouco na imagem, veremos que estão ali, num clima festivo, celebrativo, razões que desde sempre motivaram os leitores. Elas cabem num largo espectro que vai

do desejo de fuga e abandono ao de conhecer, pesquisar, interpretar e comunicar. Está em questão, portanto, tanto um desejo eterno e sempre renovado de afirmação e reconhecimento de si como de busca e reconhecimento do outro e do mundo, tanto de identificação como de diferenciação, de aproximação como de distância. Está em questão, portanto, um embate, sublinhado pelos termos separados, mas integrados num mesmo campo: o painel emoldurado que procura dar territorialidade aos fragmentos.

Cecília Meireles poetisa o embate e o desejo de superação no poema *Ou Isto ou Aquilo*:

*Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!*

.....
*Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!*

.....
*Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!*

.....
*Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

Retornando à questão (por que ler?), agora ancorado em Cecília Meireles, diríamos que se soubéssemos, de uma vez por todas, “qual é o melhor: se isto ou aquilo”, já não precisaríamos ler, nem formar leitores.

Finalizando

Se são muitas e variadas as razões para ler, se as novas formas de ler redefinem o ato de ler, bem como suas representações e razões de ser, jamais os leitores se constituíram magicamente ou por conta própria, por mais atraente que tal ideia possa ser. A formação de leitores e as razões para ler implicam textos, isto é, materiais de leitura; implicam, é claro, sujeitos portadores de anseios, histórias, vivências, crenças, motivações, saberes etc. Todavia, além disso, implicam mediações socioculturais e mediadores preparados, empenhados e encantados eles próprios com as possibilidades imensas e variadas que a escrita viabiliza, seja ela manuscrita, impressa ou digital.

A leitura é um jogo que, embora prazeroso, não é fácil. A partir da triangulação entre os textos, os leitores e as mediações e os mediadores, os sentidos do ato de ler – e desse triângulo de que é constituído – germinam, se consolidam, se desenvolvem e se refazem permanentemente com novas leituras. Daí a importância fundamental da qualidade apresentada por tal dinâmica. Ela é definidora dos rumos da leitura e dos leitores. Nesse aspecto, ler é participar de uma trama, de uma rede constituída por variados nós que são imprescindíveis às relações e às representações que construímos com a leitura. Essa rede tem um nome: cultura.

Daí que ler, em culturas letradas, é um modo especial de ser e estar no mundo, é pertencimento.

Edmir Perrotti tem formação em Letras pela USP, é mestre e doutor em Ciências da Comunicação, professor do Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes da USP e diretor científico do Colaboratório de Infoeducação, do Departamento de Biblioteconomia e Documentação, da ECA/USP. Criador do Projeto da Rede Escolar de Bibliotecas Interativas, de São Bernardo do Campo, de Diadema e de Jaguariúna (SP), e também do Projeto das Estações do Conhecimento.

Por que ler (na educação formal)?

Egon de Oliveira Rangel

Antes de mais nada

Agradeço aos organizadores desse evento a oportunidade de participar, junto a outros educadores, de uma reflexão a muitas vozes sobre o nunca suficientemente discutido tema da leitura. Continuo apostando na eficácia de discussões a esse respeito pelos muitos compromissos que elas acabam assumindo, especialmente quando o horizonte imediato dos debates são as atividades voltadas a populações em situação de vulnerabilidade social.

Minha formação acadêmica, gosto sempre de explicitar, é em Linguística, tanto na graduação quanto no mestrado. Se tenho alguma especialização, é, certamente, em Análise do Discurso, uma área da Linguística que pensa a linguagem do ponto de vista do uso e, portanto, dos seus condicionantes histórico-sociais. De certa forma, posso dizer que, nas muitas áreas e nos diversos projetos com que me envolvi, o denominador comum tem sido a abordagem discursiva da linguagem, tanto em termos práticos quanto do ponto de vista teórico-metodológico. Sou professor do Departamento de Linguística da PUC-SP há exatos trinta e quatro anos, ao mesmo tempo em que tenho atuado intensamente — em alguns momentos quase exclusivamente — em políticas públicas relativas ao ensino de língua portuguesa na educação básica: na discussão curricular, na formação docente, na produção e na avaliação de materiais didáticos, na avaliação de sistemas etc.

Não sou, portanto, um especialista em literatura, nem mesmo em leitura. No entanto, nesse contexto de políticas públicas que envolvem explicitamente a língua e a linguagem, não consigo resistir à tentação de participar de uma boa conversa, de dar depoimentos e opiniões pessoais, de militar, enfim, em favor de uma presença sistemática e consistente da leitura e da literatura na formação, escolar ou não, de todo cidadão. É dessa presença que vou falar; é essa militância que vou procurar exercer nesse encontro.

Por que ler (na educação formal)?

Para começar a conversa, vou desdobrar em duas a pergunta proposta à mesa.

1. Por que ler?

Eis aí uma “pergunta-valise”, ou seja, uma pergunta que envolve muitas outras, todas difíceis ou fáceis de responder, dependendo de como — ou de onde — a(s) tomamos. Sendo assim, vou supor que esta é uma indagação; e que se trata, portanto, de um convite à reflexão, e não de uma demanda por uma resposta única e definitiva.

2. Por que ler na educação formal?

Bem... Se tomarmos “educação formal” como sinônimo de escola, em qualquer nível de ensino-aprendizagem, a reflexão proposta se desdobra ainda mais, pressupondo, sem dúvida, que ler na escola não é o mesmo que ler em outros contextos sociais. Considerando essa diferença, por que ler na escola?

Vou arriscar dizer, então, que há duas respostas fáceis ou, ao menos, imediatas que me ocorrem: em primeiro lugar, deve-se ler na escola porque foi ela a instituição que se constituiu, historicamente, como o lugar, por excelência, em que se deve aprender tanto as primeiras letras (alfabetização) quanto a ler e escrever com

fluência e compreensão; em segundo lugar, porque a leitura, assim entendida, é considerada como uma condição sine qua non para a progressão e para o desenvolvimento da autonomia relativa nos estudos.

No entanto, a escola tem sido, também historicamente, o lugar em que a leitura parece patinar em relação a suas potencialidades. Seja porque não chega a conduzir a maioria dos seus alunos a um patamar socialmente satisfatório de compreensão (e principalmente de compreensão crítica), seja porque, como vem acontecendo no Brasil contemporâneo, falha já no momento da alfabetização, ou, ainda, porque mesmo que nem sempre afaste, frequentemente não aproxima o aluno dos textos literários de forte valor e interesse cultural, como veremos. Assim, o resultado é o que se tem chamado de “(an)alfabetismo funcional” e de “iletrismo”, no sentido de pouca ou nenhuma familiaridade com as artes literárias.

Retomando uma discussão de que participei na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo¹, quero defender duas dimensões da leitura, como prática social/cultural, que a escola deve levar muito a sério, como condição, a meu ver, para a superação das insuficiências referidas. São elas:

¹ *Elaboração do Caderno do professor: leitura e produção de texto. São Paulo: SEE, 2010. Agradeço às colegas e amigas Ana Luiza Marcondes Garcia, Maria Regina Figueiredo Horta e Neide Aparecida de Almeida, com quem dividi essa responsabilidade, pela contribuição que me deram para essa reflexão.*

1. a democratização da leitura (Soares, 2004);
2. a leitura como experiência e como saber de experiência (Larrosa, 1995; 2002; 2004).

Sendo assim, situo meu discurso num quadro geral traçado com muita precisão e acuidade pela professora Magda Soares.

Num artigo intitulado *Leitura e democracia cultural* (Soares, 2004), a autora enfrenta, como ela mesma diz, os termos do debate de que participa, definindo, portanto, os sentidos em que toma cada uma das palavras que constituem o título de sua intervenção. Vou me remeter a essas definições, porque as considero fundamentais para a nossa conversa.

Depois de apontar claramente os muitos percalços envolvidos na polissemia de uma palavra como democracia, a autora indica, “de forma bastante sucinta”, os sentidos que considera relevantes para uma discussão sobre a democratização da leitura. E entende a palavra como “distribuição equitativa de bens materiais e simbólicos” (p. 17).

Logo após explicitar que tal acepção permite distinguir diferentes tipos de democracia — econômica, social, política — conforme o que esteja em jogo nessa distribuição equitativa, Soares (2004) formula, então, uma definição possível para democracia cultural: “distribuição equitativa de bens simbólicos, considerados, estes, como aqueles que são fundamentalmente significações, e só secundariamente mercadorias” (p. 18).

O quadro geral de minha fala, nesse encontro, é, assim, o da democracia cultural, devidamente referida e articulada às demais democracias — que, acredito, são necessariamente constitutivas de um espaço efetivamente republicano. Aderindo a essas posições, não posso deixar de concordar que a leitura — e, portanto, o livre e amplo acesso à leitura e, em especial, à leitura literária — é uma condição para a conquista de uma plena democracia cultural (Soares, 2004). E que cabe à escola, como instituição republicana por excelência, garantir esse direito a todos e a cada um de seus alunos.

Assumo, também, a tese da autora segundo a qual a leitura literária não só é uma condição para a conquista da plena democracia cultural, mas é, ela própria, uma prática democratizante:

“(…) reconhecendo que a leitura, particularmente a leitura literária, além de dever ser democratizada, é também democratizante, nós, os educadores comprometidos com a formação de leitores, devemos assumir essa formação não apenas como desenvolvimento de habilidades leitoras e de atitudes positivas em relação à leitura, mas também, talvez sobretudo, como possibilidade de democratização do ser humano, conscientes de que, em grande parte, somos o que lemos, e que não apenas lemos os livros, mas também somos lidos por eles.” (p. 32)

“(…) A leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural.” (p. 31)

Seria preciso perguntar que relevância tem essa dimensão da leitura – em particular a literária – para o nosso debate sobre a leitura na escola?

Práticas de letramento e leitura como experiência

Grosso modo, podemos dizer que é no contexto de uma determinada prática de letramento que os sujeitos se envolvem e se implicam na leitura. Mas o que devemos entender por “prática de letramento”? Ainda que a pergunta mereça uma boa discussão e admita muitas respostas diferentes, vou propor diretamente uma concepção: trata-se de uma prática social — como a redação de cartas pessoais ou a “leitura de férias” – em que, por meio da escrita, os sujeitos envolvidos interagem, tanto entre si quanto com o texto; e, quando é o caso, também com o autor. Práticas de leitura socialmente estabelecidas, como a leitura da Bíblia, nas religiões cristãs, ou a leitura de guias turísticos, como parte dos preparativos de viagem, são, portanto, práticas de letramento.

No interior de uma prática de leitura como as duas citadas, o sujeito não só interage com outro(s) como assume, nessa interação, diferentes papéis de leitor: fiel e/ou devoto; turista precavido, nos casos referidos. Além disso, opera sobre o texto, estabelecendo, no quadro fornecido pela própria prática de letramento, objetivos de leitura; e/ou traçando estratégias de abordagem e processamento do texto. É no interior de práticas de letramento assim entendidas, portanto, que podemos pensar na leitura como um tipo particular e fundamental de experiência.

Vamos, então, investigar brevemente no que consiste uma experiência, no sentido que nos interessa aqui. Para isso, recorreremos ao pensador e educador espanhol Jorge Larrosa.

Numa entrevista concedida em Porto Alegre ao professor Alfredo J. da Veiga Neto, da UFRGS, o professor de Filosofia da Educação Jorge Larrosa (1995), da Universidade de Barcelona, discute em profundidade o que ele denomina “o papel formador da leitura”, tomando como referência a leitura literária para o que denomina leitura. Esse papel formador estaria diretamente ligado, por sua vez, ao fato de a literatura, como prática cultural, poder proporcionar ao seu leitor a construção de um tipo de saber, o “saber de experiência”; saber este que é sistematicamente sonogado – e negado – pelas formas socialmente dominantes de (re)produzir, fazer

circular e distribuir o conhecimento, como a ciência e a tecnologia.

Para caracterizar esse saber, e também a experiência que está em sua origem, Larrosa começa por caracterizar seu antípoda, o conhecimento científico-tecnológico que acabei de mencionar. De acordo com o autor, esse conhecimento é:

- algo essencialmente infinito, que só tende a crescer (em consequência, constitui um conjunto de dados e informações que interessa acumular para usos oportunos);
- universal e objetivo – e, ao menos nesse sentido, impessoal (por isso mesmo, é, em princípio, transferível para qualquer indivíduo, podendo, ainda, ser generalizado para situações as mais diferentes);
- algo que tem a ver com o útil e o pragmático (o que lhe confere um interesse prático mais ou menos imediato, granjeando-lhe respeitabilidade).

Assim, do ponto de vista pedagógico, relacionar esse conhecimento com a vida, do ponto de vista do aprendiz, é ensiná-lo a “ganhar a vida”, no sentido de aprender os meios necessários a atender a suas necessidades biológicas e de se dar padrões satisfatórios de consumo.

Em contrapartida, o saber de experiência é, como durante muitos e muitos séculos se entendeu que constituiria o próprio “saber humano”, “(...) uma aprendizagem no padecimento e por meio do padecimento, naquilo e por meio daquilo que acontece a alguém. Este é o saber de experiência: aquele que vamos adquirindo pelo modo como respondemos ao que nos acontece ao longo da vida e que vai nos conformando tais como somos” (p. 34; tradução minha).

Portanto, a experiência pressupõe, digo eu, um corpo a corpo com a vida cotidiana, tal como ela se apresenta. E não só não dispensa como convoca todos os esforços, sofrimentos e afetos inerentes a esse embate.

Nesse sentido, o saber de experiência se opõe ao conhecimento científico-tecnológico ponto por ponto, na medida em que se apresenta como:

- um saber finito: uma vez que se trata do conhecimento construído por um indivíduo particular ao longo de um processo de maturação pessoal, o saber de experiência tem os mesmos limites do sujeito que o suporta;
- um saber particular, subjetivo, relativo e pessoal (intransferível): razão pela qual duas ou mais pessoas que participem de um mesmo acontecimento não têm, dele, a mesma experiência. Nesse sentido, o saber de experiência é intransferível; só pode aproximar-se dele o outro sujeito que, de alguma forma, puder reviver aspectos relevantes da experiência vivida pelo primeiro;
- um saber inseparável do indivíduo concreto que o encarna: por todos os motivos já referidos, o saber de experiência faz parte do sujeito que o construiu. É nesse sentido mais profundo que o saber de experiência é formador.

Assim, dirá Larrosa (1995), o saber de experiência não está, como está o conhecimento científico-tecnológico, fora de nós mesmos. Antes, ao contrário, o saber de experiência “(...) só tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, numa palavra, uma forma humana singular que é, ao mesmo tempo, uma ética (um modo de se conduzir) e uma estética (um estilo). Por fim, tem a ver com a ‘vida boa’, entendida como a unidade de sentido de uma vida humana plena: uma vida que não só inclui a satisfação de necessidades, mas, sobretudo, aquelas atividades que transcendem a futilidade da vida mortal. O saber de experiência ensina a ‘viver humanamente’ e a conquistar a ‘excelência’ em todos os âmbitos da vida humana: o intelectual, o moral, o político, o estético etc.

A ciência moderna, a que se inicia em Bacon e alcança sua formulação mais elaborada em Descartes, desconfia da experiência. E trata de convertê-la em um elemento do método, ou seja, do caminho seguro da ciência. (p. 34-35)

Tudo isso significa, como bem diz Larrosa, que a experiência da leitura é algo que acontece – ou não – a um leitor, desde que as condições necessárias estejam reunidas: o texto adequado, a mediação oportuna, o momento certo (do ponto de vista do amadurecimento pessoal), o lugar “aprazível” etc. Por outro lado, mesmo essas condições estando dadas, numa situação determinada, a experiência da leitura é um acontecimento: como tal, não pode ser garantida. Portanto, reunir essas condições, numa prática de letramento bem planejada, pode favorecer uma experiência literária, mas não garante sua efetiva produção.

Assim, a leitura, se entendida como experiência, pressupõe o exercício da liberdade. Para que a experiência da leitura seja passível de acontecer a um sujeito, é preciso não só que as condições favoráveis estejam reunidas – casualmente ou não –, mas que, ainda, a liberdade seja uma dessas condições. Se estiver obrigado a ler, a atingir uma meta, a prestar contas de um determinado conteúdo etc., o leitor será impedido de viver uma experiência. Na melhor das hipóteses, exercitará e/ou desenvolverá capacidades envolvidas no processo de leitura, ou seja, repetirá, com maior ou menor êxito, um experimento já testado em outras circunstâncias, com outros sujeitos, mas será privado de constituir a sua própria experiência.

A liberdade do leitor e a singularidade do texto literário

Se assim é, no que consiste a liberdade do leitor?

Talvez seja possível nos aproximarmos dessa noção se procurarmos observar como ela se manifesta, concretamente. E, para isso, podemos comparar o que caracteriza as práticas de letramento culturalmente associadas aos textos literários em oposição às que se verificam na leitura utilitária.

No âmbito desse nosso debate, podemos entender por leitura utilitária aquela que se faz por uma demanda prática, oriunda de uma esfera qualquer de atividades. Em consequência, trata-se, em geral, de uma leitura que se faz por necessidade (da vida cotidiana, profissional ou escolar, por exemplo), muitas vezes em contrariedade ao próprio desejo pessoal.

Numa circunstância como essa, é não só possível como desejável que se estabeleçam claramente os objetivos a ser atingidos; que se organize racionalmente o tempo e o espaço disponíveis; que os gêneros e os tipos de texto sejam rapidamente reconhecidos, permitindo o desenvolvimento de estratégias eficazes de processamento e de compreensão do escrito; que o texto se torne, nesse processo, o mais transparente possível, dando a ver, em sua plenitude, o conteúdo que veicula; que previsões e antecipações possam ser formuladas e, sem solução de continuidade, ser submetidas a verificações; que a compreensão seja sistematicamente perseguida e, ao final do processo, inequivocamente conquistada.

Em contrapartida, a leitura literária pressupõe, no âmbito da cultura que a criou, a escolha pessoal do sujeito, assim como a gratuidade da leitura.

Objetivos a atingir? Dificilmente serão definidos; e, se o forem, poderão ser traídos sem qualquer culpa: é possível ler *Dom Casmurro* para conhecer Machado de Assis,

mas acabar conhecendo melhor... a si próprio. O tempo e o espaço demandados pela leitura raramente podem contar com organização prévia: são conquistados, nas brechas das mais diferentes situações e na medida exata do interesse ou do desejo do sujeito. Para melhor garantir a fluência, assim como o direito de se deter onde quiser e de voltar a trechos já percorridos, antecipações e previsões tomam-se um jogo exploratório, em que os erros são tão proveitosos quanto os acertos. Para não aprisionar a intuição, ou mesmo a disposição para o novo, gêneros e tipos de texto estão sob suspeição: pouco importa se *Minha vida de menina* é, de fato, o diário de uma adolescente diamantinense do fim do século XIX ou um romance mais ou menos autobiográfico escrito por uma mulher madura já residente no Rio de Janeiro.

Nessas condições, o texto ganha opacidade. A título de exemplo: por mais que o intrincado enredo de *Crônica da casa assassinada*, de Lúcio Cardoso, se evidencie pela leitura, a forma como ele se tece – cartas, trechos de diários, depoimentos etc. – se impõe; o texto se adensa diante do leitor. Por fim, não é raro que a compreensão conviva com a dúvida e a incerteza; e, mesmo, que a dúvida e a incerteza sejam parte indissociável da compreensão.

Contrapondo as características desses dois tipos de leitura, talvez possamos dizer que a liberdade do leitor literário, mesmo envolvendo os mesmos vetores que a atividade utilitária do outro leitor, reside na gratuidade da leitura que empreende. Para o leitor literário, ler é um ato gratuito, no sentido que Clarice Lispector dá a essa noção:

“Ato gratuito, se tem causas, são desconhecidas. E se tem consequências, são imprevisíveis.

“O ato gratuito é o oposto da luta pela vida e na vida. Ele é o oposto da nossa comida pelo dinheiro, pelo trabalho, pelo amor, pelos prazeres, pelos táxis e ônibus, pela nossa vida diária, enfim – que esta é toda paga, isto é, tem o seu preço” (p. 648).

Assim, a singularidade do texto literário pode ser concebida como resultante dessas características da leitura literária. E essa singularidade pressupõe e convoca a liberdade do leitor, que começa por se manifestar na sua disponibilidade para o texto.

Dizendo de outro modo: a singularidade do texto literário não é, já de saída, uma característica positiva do texto. É, antes de mais nada, um efeito da interação leitor-texto no interior de uma prática de letramento específica: em liberdade, disponível para a experiência, o leitor pode se deparar com a materialidade do texto, ou seja, com seu arranjo único de soluções formais e semânticas. E, mais do que enxergar o que esse texto pode dar a ver, o leitor enxerga o próprio texto, em seu poder de fabricar sentidos indefinidamente.

Nenhum conhecimento (meta)linguístico, por melhor formulado que seja, será capaz de substituir, junto ao leitor em processo de formação, semelhante descoberta. Nenhum procedimento de leitura utilitária será capaz, por si só, de promover a mesma aprendizagem, até porque seus objetivos estarão além do texto; e, ao ultrapassá-lo, o tornam invisível.

A esta altura, proponho que troquemos a pergunta inicial – “Por que ler (na edu-

cação formal)?” – por outra: Como ler na escola de forma a contribuir para a superação dos fracassos a que me referi no início de minha fala?

Evidentemente, não tenho qualquer método a sugerir, nem experimento bem-sucedido a recomendar. No entanto, podemos reivindicar que o tratamento didático dado ao ensino da leitura na escola resgate, com base nas práticas literárias de letramento, algo que, como educadores, frequentemente esquecemos: a construção do saber de experiência necessário à formação do leitor, aí incluído o leitor utilitarista.

Tendo vivido experiências significativas de leitura literária, o aprendiz saberá reconhecer – ou mesmo conquistar –, em outras situações, a margem de liberdade que lhe permita exercer uma leitura utilitária menos instrumental e, portanto, mais atenta aos processos de (re)construção de sentidos do texto. A instauração sistemática de práticas de letramento literário no cotidiano da sala de aula pode ser entendida, então, como uma das condições não só para a renovação do ensino escolar, mas, ainda, para a democratização da leitura.

Referências bibliográficas

- LARROSA, Jorge. 1995. “Literatura, experiencia y formación (Entrevista por Alfredo J. da Veiga Neto)”. In: ____ . **La experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. 2. ed. rev. e aum. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. (Espacios para la Lectura).
- LARROSA, Jorge. 2002. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. **Revista Brasileira de Educação**. (19): 20-28.
- LARROSA, Jorge. 2004. “Sobre leitura, experiência e formação”. In: ____ . **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LISPECTOR, Clarice. 1984. “O ato gratuito”. In: ____ . **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis”. In: ____ . PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.
- RANGEL, Egon de Oliveira. 2005. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: ____ . PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG. SÃO PAULO (Estado); SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. 2010. **Caderno do professor**: leitura e produção de texto; 5a e 6a séries/6o e 7o anos. Coord. geral: Maria Inês Fini. Equipe: Ghisleine Trigo Silveira, Ana Luiza Marcondes Garcia, Egon de Oliveira Rangel, Maria Regina Figueiredo Horta e Neide Aparecida Almeida. São Paulo: SEE.
- SOARES, Magda. 1998. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOARES, Magda. 2004. “Leitura e democracia cultural”. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2004.

Egon de Oliveira Rangel é mestre em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professor assistente-mestre do Departamento de Linguística da PUC-SP e consultor do Ministério da Educação (MEC). Desenvolve trabalhos junto a profissionais e agentes da escrita e da leitura. Participou da equipe responsável pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª séries e coordenou as equipes de Língua Portuguesa nos processos de Avaliação do Livro Didático do Ensino Fundamental e do Ensino Médio promovidos pelo MEC entre 1995-2004. É membro da Comissão Técnica da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, na área de Língua.

Oficina de Produção Literária

Eva Furnari

O objetivo da Oficina de Produção Literária foi fazer uma reflexão sobre a produção literária ou, mais especificamente, sobre o ato de escrever. Num primeiro momento, a proposta foi fazer com que cada participante produzisse um pequeno texto para vivenciar o processo criativo a partir de uma compreensão pessoal e experimental. Num segundo momento, conversamos sobre a importância das crianças e dos jovens produzirem seu próprio texto; conversamos também sobre estratégias e estímulos para despertar a criação literária e minimizar os bloqueios criativos.

Além da produção do texto, durante a explanação, utilizamos a projeção de imagens em PowerPoint para ilustrar o tema e favorecer a dinâmica da oficina, que se estendeu por quase quatro horas.

Acreditamos que a reflexão feita após uma vivência é sempre mais eficiente do ponto de vista da assimilação do que apenas uma discussão teórica sobre um determinado assunto. Foi por esse motivo que iniciamos a oficina com uma proposta prática aos participantes. Eles deveriam escrever uma redação e, assim, passar pela mesma experiência que seus alunos teriam ao se depararem com uma tarefa desse tipo.

Os temas foram escolhidos entre os mais comuns e tradicionais das aulas de português:

1. Minhas férias;
2. Meu melhor amigo;
3. Meu bicho de estimação.

Os participantes teriam de escolher um dos temas e escrever um texto curto sobre ele. Pedi a eles que prestassem atenção ao tema e anotassem à margem da folha como se sentiam em relação à tarefa, tanto em relação ao ato de redigir quanto aos aspectos da criação. Mais detalhada: se tinham sentido desejo de se expressar; se a tarefa tinha sido fácil ou difícil, prazerosa ou sofrida; se sentiam inibições; enfim, como encaravam aquele trabalho.

A minha principal intenção ao propor a redação foi que os participantes se colocassem no lugar dos alunos. Acredito que, partindo dessa experiência, poderíamos falar com mais propriedade sobre a natureza intrínseca do escrever e também sobre as dificuldades e facilidades da tarefa, tentando deixar um pouco de lado as receitas prontas de como proceder ao dar uma aula.

A tarefa dos participantes foi feita num tempo relativamente curto. A seguir, pedi a cada participante que lesse sua redação e comentasse como tinha se sentido. O resultado foi bastante rico e interessante. Tivemos todo tipo de redação e de comentários.

Houve aqueles que se sentiram muito bem escrevendo, tiveram facilidade e apreciaram a oportunidade de se expressar, obtendo, assim, um resultado feliz na comunicação. Aproveitamos a ocasião para comentar a eficiência de certas escritas: numa ponta se encontra o autor, que tem uma ideia e conseguiu comunicá-la, e noutra ponta o leitor, no caso, o ouvinte, que recebe aquele conteúdo e o processa de

acordo com sua escuta pessoal, fato que tem sempre um alto grau de subjetividade.

Houve também participantes que, além de escreverem bem, se emocionaram bastante com a própria escrita, em geral baseada em memórias reais. Diante desse fato, pudemos comentar que uma das funções mais importantes da escrita é justamente servir de veículo de expressão de conteúdos emocionais. Segundo muitos psicólogos, a expressão de um conteúdo de densidade emotiva pode ser um fato importante para a reorganização da psique e o consequente equilíbrio do ser humano. Para a criança que assim expressa certas vivências pessoais, é particularmente importante que ela seja ouvida, porque essas vivências, muitas vezes, são assuntos expressos apenas em textos ou desenhos; assim, o olhar e a escuta qualificada do professor podem fazer muita diferença e preencher lacunas importantes na vida do aluno.

Certos participantes tiveram outro tipo de vivência; por exemplo, para algumas pessoas, a tarefa foi uma diversão, pois tinham dentro de si muito mais ideias do que a ocasião permitia expressar. Essa foi uma oportunidade para conversarmos sobre a diferenciação entre dois aspectos contidos na mesma tarefa; a forma e o conteúdo.

A forma, nesse caso, podemos dizer que é a confecção do texto em si: como aquele autor escreveu, que palavras escolheu, como construiu suas frases. Podemos observar também a fluência da linguagem, sua comunicabilidade, sua adequação. Se estendermos a análise a patamares mais profundos, o que não tivemos tempo de fazer na Oficina, poderemos também analisar como a forma resulta em expressão, em sentimento, em lirismo etc.

Quanto ao conteúdo, podemos afirmar que ele se refere às ideias contidas dentro do texto. É preciso alertar que essa divisão é um tanto teórica, usada apenas a título de compreensão das partes de um todo, pois é muito comum que não possamos fazer claramente essa divisão entre forma e conteúdo. Feita essa ressalva, portanto, podemos dizer, *grosso modo*, que, nos casos extremos, encontramos “fazedores” de redação que têm o que dizer e não sabem expressar o que pensam e o que sentem e também encontramos aqueles que sabem se expressar, mas não encontram assunto para discorrer. O contrário também pode ocorrer: pessoas que têm o que dizer e se expressam bem – esse costuma ser o caso de bons escritores – e pessoas que não têm o que dizer, não têm familiaridade com a linguagem escrita e não conseguem se comunicar.

Essa divisão, ainda que de cunho teórico, é útil ao educador na medida em que se presta a localizar certas facilidades ou dificuldades de quem está escrevendo, seja no nosso caso dos participantes da oficina, seja em nossos alunos. A identificação dessas facilidades e dificuldades será de grande valia para traçarmos estratégias de como ajudar um aluno a se expressar por meio da escrita.

Aqui, chegamos a um ponto importante do nosso assunto: o bloqueio que muita gente tem para escrever. Falamos, aqui, também dos bloqueios que ocorrem com frequência em diversas áreas da criação. Esse fato ocorreu com alguns participantes da Oficina, pessoas que queriam se expressar, porém se sentiam inibidas ou incapazes de fazê-lo.

É fato que existem padrões de desempenho e comportamento em nossa sociedade. Esses padrões são calcados na tradição e nos valores vigentes de toda e qual-

quer instituição, seja a família, o Estado, a Igreja e outras mais. Sem dúvida, esses guias de comportamento e conduta são necessários e importantes na organização coletiva, na formação do indivíduo e na constituição da sociedade. Muitas vezes, porém, os padrões, além de servirem de orientação, também podem funcionar como elemento inibidor da expressão e da criatividade. Um padrão adquire esse aspecto restritivo quando uma pessoa acredita que deve se adaptar ao modelo vigente de forma rígida, sobrando pouco espaço para a sua expressão particular e individual.

Tomemos como exemplo o desenho. Uma criança pequena, em geral, usa o lápis e representa o mundo exterior e interior com grande liberdade, sem se importar se está usando as cores “corretas”, se a anatomia de um corpo corresponde à realidade ou se uma paisagem tem a perspectiva certa ou está dentro de padrões estéticos aceitos. Ela simplesmente desenha o que lhe vem à cabeça sem julgar o resultado de seu trabalho. A certa altura, a criança começa a querer desenhar igual ao outro, talvez por uma necessidade afetiva de integração, pelo desejo de ser aceita pelo grupo.

É nesse momento que as crianças começam a perder sua liberdade de criação, pois optam por produzir um desenho igual ao outro, o que acaba resultando na estreita faixa dos estereótipos; por exemplo, a conhecida casinha com flores, nuvens, sol e passarinhos. Além disso, quando a criança tem por volta de oito a dez anos de idade, começa a ter mais percepção de si e do mundo que a cerca e se dá conta de que seu desenho não corresponde à realidade e começa a se queixar de que ele está “feio” e malfeito. Nesse momento, a autocensura começa a se instalar para, em geral, permanecer por um longo tempo; uma autocensura que, por um lado, promove segurança (muitas vezes falsa) e, por outro, tolhe a liberdade de inventar o que lhe é próprio. Assim, se estabelece um círculo vicioso: o produtor paraliza sua produção por estar insatisfeito com ela e acaba não desenvolvendo suas capacidades e habilidades. Fica enalacrado no desenho “feio” e reforça a crença, um tanto falsa, de que o produzir bem depende apenas de um dom misterioso, um talento inexplicável, e de pouca valia seria a dedicação, a experiência e o aprimoramento técnico. A crença subliminar de que só os talentosos podem se dedicar a um ofício ou de que só obras de excelência têm valor, acaba resultando numa camisa de força cruel para as nossas tão conhecidas e íntimas imperfeições humanas.

Vale, aqui, fazer uma ressalva para aquelas poucas pessoas que parecem ter, de fato, nascido com um dom. A meu ver, isso ocorre, mas é raro, e observo que esse dom de caráter excepcional vem sempre acompanhado pela paixão. É essa paixão e a insistência no fazer e refazer que levam o indivíduo a se desenvolver em seu ofício. Portanto, mesmo o dom tem de ser acompanhado de um intenso trabalhar.

Na nossa oficina, tentamos apontar essas crenças falsas e esses padrões restritivos com os quais um educador se depara no dia a dia. Do meu ponto de vista, os caminhos para não se deixar escravizar pelos modelos e padrões talvez sejam da ordem da sutileza. É necessário que o professor, pai ou orientador faça uma diferenciação entre a **crítica de julgamento**, que condena, exclui ou eleva às alturas, e a **crítica de discernimento**, que aponta questões relativas ao trabalho, sejam essas questões técnicas, de linguagem, de concepção ou de estruturação.

No caso da produção de desenhos e artes visuais, o desenvolvimento pode ser conduzido mediante a prática e o conhecimento de questões técnicas, como o domínio e a exploração de materiais. No caso do texto, seria, por exemplo, o co-

nhecimento e a familiaridade com a natureza da linguagem escrita. Uma sugestão é começar ou recomeçar esse conhecimento de maneira gradual, um passo a passo para promover a intimidade com as palavras. Pode-se propor jogos de palavras com rimas ou aliteraões ou, então, listas de palavras boas de falar, difíceis ou estranhas. Posteriormente, pode-se introduzir a construção de frases, primeiro curtas, depois mais longas. Pode-se também fazer brincadeiras como mudar diversas vezes uma única palavra de certa frase ou fazer uma coleção de frases favoritas ou, quem sabe, detestáveis. É desejável enfatizar nessas atividades os aspectos lúdicos da aprendizagem, já que essa é a receita que a própria natureza utilizou para promover o desenvolvimento e o preparo para a vida: o aprender brincando, como vemos claramente nos filhotes de animais.

Uma sugestão que pode enriquecer esse aprendizado são os jogos com adjetivos. Somente como exemplificação, usei na oficina um livro de minha autoria, intitulado *Zig-Zag*, onde tomo duas expressões conhecidas, como “Lobo Mau” e “Patinho Feio”, e faço a troca dos adjetivos: “Lobo Feio” e “Patinho Mau”. Isso, a meu ver, favorece um revisitar dos velhos adjetivos, e passamos a vê-los com um certo frescor. Esse jogo também promove, talvez, uma amizade com a expressão “adjetivo”, que vem carregada de uma carga de aprendizado obrigatório que pode causar rejeição.

Nessa jornada para desenvolver a capacidade de se expressar por meio da escrita, podemos, depois desses primeiros passos, introduzir e solicitar a produção, inicialmente, de pequenos textos e, depois, de textos mais longos.

De qualquer forma, essa é apenas uma entre tantas estratégias que podemos usar para instigar o desenvolvimento da produção literária e, ao mesmo tempo, suavizar a questão dos bloqueios criativos.

Na oficina, analisamos, portanto, que os bloqueios são quase inevitáveis e ocorrem devido à nossa necessidade de sermos iguais e ao medo que temos de sermos rejeitados ao produzimos obras com um padrão abaixo do dito “aceitável”. É importante que o educador, em suas estratégias, tenha sempre em vista o fato de que o ser humano quer ser aceito, reconhecido e valorizado.

É importante lembrar, ainda, que essa necessidade básica de aceitação entra em conflito com outra necessidade também relevante, que é a de expressar o que é verdadeiro dentro de nós. O conflito se dá, muitas vezes, porque nossas opiniões e nosso interior são diferentes dos outros e achamos que corremos o sério risco de sermos rejeitados. Acredito que, quando trabalhamos como educadores com a produção de obras expressivas, é interessante considerar essas questões que permeiam nossas autocensuras.

Resumimos, aqui, o que foi colocado na oficina em relação às principais estratégias para lidar com a produção literária:

- Substituir o julgamento, a avaliação negativa, condenatória e excludente, por uma avaliação real, cuidadosa, receptiva e amorosa do trabalho. O reforço positivo sem base na realidade não convence a criança, pois ela detecta facilmente a verdade da mentira.

- Promover um real desenvolvimento da capacidade de produzir, possibilitando,

assim, uma autoestima real, e não falsa. É necessário que esse desenvolvimento se dê de maneira paulatina, prática, passo a passo, de forma lúdica e com qualidade, respeitando as capacidades de produção das crianças.

Para finalizar, mesmo com a limitação de tempo própria de qualquer oficina, creio que conseguimos abordar questões importantes relativas à produção literária. Espero que os participantes tenham aproveitado tanto quanto eu esse encontro fértil e produtivo.

Eva Furnari é escritora e ilustradora desde 1980 e tem mais de 60 livros publicados. Formou-se em Arquitetura, foi professora de artes, trabalhou como desenhista em revistas e publicou histórias da 'Bruxinha' no jornal Folha de São Paulo. Tem livros adaptados para o teatro e livros publicados no México, Equador, Guatemala, Bolívia e Itália. Eva Furnari recebeu diversos prêmios ao longo de sua carreira.

Tecendo histórias: uma vivência com a literatura e as histórias

Giba Pedroza

Apresentação

Nos últimos tempos, vivenciamos um resgate da tradicional arte de contar histórias como instrumento de aprendizado e como forma de conhecimento e de valorização da identidade cultural dos povos.

São muitas as ações e os projetos desenvolvidos em escolas, bibliotecas, hospitais, entidades sociais e empresas, que se utilizam da força e do encantamento que o contar histórias e a figura do contador de histórias trazem consigo. A atividade deixou de ser vista como simples atividade de lazer e entretenimento voltada ao público infantil e passou a ser reconhecida como um forte instrumento de aprendizado e de estímulo ao prazer da leitura.

Essa revalorização de uma atividade tão antiga quanto a própria história da humanidade traz à tona algumas questões: afinal, o que é contar histórias? Qual o limite entre espetáculo e ritual? Como se dá a formação de um contador de histórias? Por que contar e ler histórias? Como fazer da leitura um momento prazeroso?

O objetivo básico desse encontro foi levar os participantes a um mergulho nas questões propostas acima e dialogar com as múltiplas formas da arte de contar histórias, além de fornecer subsídios para o desenvolvimento de projetos e atividades com a literatura e o ato de contar histórias.

Não se trata de um curso de formação teórica e de aparelhamento técnico dos participantes. A nossa intenção é provocar a reflexão e facilitar a procura de cada um da arte de contar histórias como uma atividade de incentivo à leitura.

A seguir, elenco alguns temas que foram abordados no encontro e um texto complementar sobre o trabalho com os contos de fadas, que despertaram muito interesse dos participantes e provocaram várias reflexões e discussões.

O contador de histórias, o imaginário infantil e a leitura dos contos de fadas

- Contar histórias como enfrentamento da realidade, e não como fuga e refúgio na imaginação;
- O olhar da criança e o olhar adulto como leitura do mundo;
- A criação de histórias, poemas e adivinhas como exercício de aproximação com a narrativa;
- Os contos de fadas e sua importância simbólica;
- Os contos de fadas e o imaginário infantil;
- A estrutura dos contos e o narrador.

O contador de histórias e a prática do contar: aspectos técnicos

- A preparação da história para contá-la;
- A ambientação lúdica do espaço de contar;
- Os recursos internos do contador: a memória, a observação, a voz, a expressão,

o corpo e a fala;

- Os recursos externos ao contador: o uso adequado de adereços, figurinos, cenários e outras ferramentas;
- O silêncio como elemento narrativo;
- O ritmo da história e o ritmo do contador;
- A leitura como arte viva do narrar;
- A adequação do repertório para atender os anseios do narrador e as expectativas do público-alvo;
- Decorar a história ou absorvê-la até se tornar parte dela?
- A arte de fazer ver: descrevendo histórias, personagens e cenários.

Quem tem medo dos contos de fadas?

(Por que é importante ler e contar essas narrativas para crianças?)

É comum, no caminho com os contos, se deparar com pais e educadores um tanto quanto aflitos e apreensivos em relação ao teor forte e carregado de alguns contos de fadas. Muitas vezes, ouvi pessoas se declarando surpresas e decepcionadas com esse tipo de narrativa, por terem, antes de um contato mais intenso, uma ideia romantizada e idealizada desses contos como “historinhas” singelas. O diminutivo entra aqui não de forma carinhosa, e sim pejorativa, como a atestar que elas não oferecem perigo algum e que, por isso, nossas crianças podem conviver com elas como brinquedos inofensivos.

Sabemos que não é bem assim: os contos de fadas, que já devem estar cansados por terem passado por todo o tipo de análise e dissecação, escancaram nossos medos, nossas dúvidas e dualidades, nossos paradoxos e a nossa eterna surpresa, apreensão e encantamento... diante do novo, do desconhecido.

É justamente por tudo isso que muitos os querem longe das crianças, e é também por tudo isso que as crianças os querem tão perto de si e os reivindicam, intuitivamente cientes do ritual lúdico de crescimento que é a repetição da mesma história, muitas e muitas vezes.

É claro que toda essa relação entre a criança e esse tipo de narrativa se dá de forma intuitiva, mas não ingênua. A criança percebe e tem ciência da necessidade de “conversar” com essas histórias e de vivenciar tudo o que elas trazem, mas é chamada a isso não por uma consciência crítica ou uma necessidade de expor os seus fantasmas, como quem dispõe brinquedos em cima da mesa.

Ela é chamada unicamente pela capacidade quase hipnótica de encantamento que esses enredos possuem. Nenhuma criança vai dizer assim: “Por favor, conta para mim ‘João e Maria’ porque eu preciso trabalhar meus medos, minhas angústias e o meu processo de crescimento”. Ela simplesmente vai dizer: “Conta ‘João e Maria’ porque eu gosto”.

É isso que não se pode perder de vista quando se conta esse tipo de história para que elas, por sua vez, não acabem se transformando em mero instrumento didático e de observação do mundo da criança por parte de adultos e educadores e se distanciando da sua função maior, que é provocar prazer, instigar e conduzir a um estado simbólico de encantamento.

É por isso que nós, adultos, quando pensamos em dominar e compreender até as

entranhas do conto de fadas, estamos, na verdade, nos distanciando de sua real compreensão, pois não dispomos mais da mesma capacidade da criança de entrar no jogo proposto pela história. Simplesmente, agora, nossas ferramentas são as da racionalidade, muitas vezes exagerada, e as de julgamentos embaçados e embaçados por medos e preconceitos, enquanto o ouvinte criança se coloca inteiro e pleno, sem amarras, diante da história, como alguém que conhece e aceita as regras da brincadeira, em um verdadeiro jogo de “sei – não sei” e “sou – não sou”, diferenciando claramente o que é real e aquilo que ela quer “nomear” como sendo real.

Certa vez, contava “A Bela e a Fera” para um grupo de crianças quando notei que uma delas, de cerca de três ou quatro anos, olhava constantemente na direção da janela, um pouco preocupada e aflita. Interrompi a narração por alguns segundos e perguntei a ela o que estava acontecendo. A menina, então, confessou: “Estou com medo que a Fera entre pela janela e me pegue. Posso sentar no seu colo?”

Achei o pedido um pouco fora de propósito: afinal, era eu que estava contando a história; era minha a voz de fera que, afinal, devia ter aterrorizado a menina. No entanto, ela sentou-se próxima a mim e ficou o tempo todo olhando para a janela, com um ar seguro e até desafiador, como a dizer para a Fera que tanto a amedrontara antes: “Agora, você não me pega”.

A criança não nega nem renuncia a vivência do medo; ela vai ao seu encontro. Somos nós, adultos, que, muitas vezes, ampliamos esse medo e damos uma dimensão a ele que é mais nossa do que das crianças. E o fazemos com as melhores intenções de pais e educadores. Notemos que a menina não pediu que eu interrompesse a história; ela queria o prazer de sentir medo.

É compreensível, portanto, o nosso assombro diante de duas irmãs malvadas e invejosas que cortam um pedaço do pé para que ele caiba no sapatinho de cristal e, assim, elas sejam escolhidas. No nosso medo de lidar com esse momento contundente da narrativa, tiramos, sacamos essa imagem da história para “proteger” o ouvinte criança e, assim, impedimos que ele estabeleça as suas relações com o conto e possa aproveitar melhor todo o seu conteúdo simbólico.

No momento de contar e trabalhar esse tipo de narrativa em sala de aula, é preciso estar ciente e respeitoso do material que dispomos.

Giba Pedroza é contador de histórias e pesquisador de literatura infantil e tradição oral. Há 20 anos faz apresentações e oficinas para educadores e crianças, além de intervenções e projetos sociais para empresas e instituições sem fins lucrativos.

Mediação de leitura como prática do interesse

Giuliano Tierno de Siqueira

O escritor fala de coisas que todos sabem, mas não sabem que sabem.

Orhan Pamuk

Interesse de quem para quem?

A palavra “interesse” origina-se da junção de duas partículas do latim: *inter est* ou “aquilo que está entre”. Esse foi o fundamento da oficina de mediação de leitura desenvolvida no I Fórum do Espaço de Leitura, intitulado “Por que ler”?

Ao ser convidado para ministrar esta oficina, várias imagens de mediação de leitura foram movimentadas em meu imaginário; contudo, há alguns anos, venho pensando em processos de ativação do interesse tanto em mim como mediador da leitura quanto nos leitores com os quais trabalho. Tenho percebido que essa ativação se faz mais potente quando o conteúdo – precipitado numa forma – daquilo que escolho trabalhar nos experimentos de mediação de leitura não é o fim do processo, mas o mecanismo de instauração do interesse entre mediador e leitor.

A primeira pista para essa constatação nasceu de minhas próprias experiências de sucesso e fracasso em mediação de leitura, sobretudo naquelas experiências em que eu mesmo ia perdendo o interesse por elas. Para mim, perder o interesse era afirmar que o **entre** do processo havia desaparecido; portanto, ou eu estava me impondo aos leitores com as minhas leituras prévias ou os leitores estavam impondo suas leituras prévias a mim, como mediador daquelas leituras que eu havia selecionado como “as melhores e mais interessantes”.

Há uma chave para entrar na mediação como uma prática do interesse do leitor?

Detectado que o interesse era aquilo que estava entre, passei a deter-me no que de fato se instaura entre mim (como mediador) e o leitor. Nesse processo, houve no mínimo três tombos. O primeiro foi relacionado à necessidade de afirmar para mim mesmo que as minhas leituras e as minhas escolhas para o ato de ler não eram universais nem as melhores – mesmo quando corroboradas por uma comunidade de leitores constataadamente sofisticados e eruditos. O segundo foi a desconstrução de que a mediação, como conceito, é algo médio, algo que está no meio, numa espécie de neutralidade. O terceiro é que o ato de mediar implica colocar-se em estado de ser mediado ou, dito de outro modo, pressupõe deparar-se com a sua ignorância acerca das **palavras-mundo** trazidas pela experiência do Outro (FREIRE, 1983), sobretudo aquelas palavras que não sofreram a ruptura de sentido entre o código e a experiência.

A experiência dos tombos na oficina ministrada

Os tombos relatados passaram a ser os fundamentos das oficinas de mediação de leitura que passei a ministrar. A oficina realizada no Fórum foi um desses bons encontros em que percebemos a potência da diversidade de experiências.

Como tenho feito nos últimos anos, antes mesmo de iniciar a conversa, sugeri aos integrantes do grupo presente que escrevessem, em poucos minutos, como gostava-

riam de ser apresentados para alguém que não os conhecia até aquele momento, alguém que está conhecendo-os agora, apenas pelo que têm a escrever sobre si. Todos escreveram. Antes de iniciarmos as leituras dos textos, fiz uma digressão acerca do ato de ler em voz alta, do nível de exposição que a voz pressupõe e da necessidade de fazer com que todos ouçam e entendam cada palavra lida. Perguntei: “Isto é mediação de leitura?” Em seguida, todos leem. É o momento de instaurar alguns espantos com os textos.

É o instante da oficina em que a escrita e a leitura mostram-se como potência de representação de si num espaço novo. Um dos participantes falou algo como “Estou num momento sem raiz”. Ao escutar essa frase, saquei de minha bolsa um livro de Nicolas Bourriou, intitulado *Radicante*. Entrego-o ao participante, que se espanta com o gesto. Pergunto: “Isto é mediação de leitura?” Há uma rachadura na sala em que estamos realizando o encontro. Pergunto: “Vocês viram aquela rachadura?” Pergunto-me: “Isto é mediação de leitura?” Ler expande-se um tanto, expande-se até as paredes que ali nos envolvem.

É nessa experiência com a **palavra-mundo** freiriana que vamos adensando o interesse, é nesse estar ali diante das palavras de cada um e dos gestos de cada um (mediando-se na conversa) que vamos dando corpo à proposição da mediação como prática do interesse.

Confundo afeto, no sentido atribuído pelo filósofo Spinoza, ao gesto de ler. Afirmo e retiro com agilidade a afirmação. Digo: “Não sei ler de maneira neutra e sempre me apaixono por leituras e leitores apaixonados”. Ler, para mim, na oficina ou fora dela, é um gesto de paixão e de afeto. Lembro de uma professora que, no terceiro ano do Ensino Fundamental, disse-me: “Giuliano, você é burro ou desatento”, apenas porque eu gaguejara na leitura em voz alta. Digo o quanto isso me afetou. Digo também que foi justamente uma professora, agora no quinto ano, que incentivou-me a ler vendo minha animação – estou pensando em *anima* como alma ou movimento da alma – ao tomar contato com a primeira peça de teatro da minha vida: *Pluft, o fantasminha*, texto de Maria Clara Machado. Dois afetos. O primeiro, que diminuiu (e muito) minha potência leitora e o segundo, que ampliou (e muito) minha potência leitora.

Conclusão

Debatemos muito ao longo da oficina, que foi um gesto de viver a mediação como um ato de praticar o interesse. Por fim, fizemos um exercício de mediação de corpos, que foi como chamei o processo. Solicitei que cada participante escolhesse outro participante simplesmente apontando um dedo para o escolhido. A partir da escolha, cada participante foi solicitado a “ler”, por cinco minutos, o corpo e as sutilezas que o corpo comunica. Ao término da “leitura”, cada um teve que elaborar três perguntas a partir do “texto lido” (os corpos dos participantes).

O jogo pressupunha a pergunta, mas não exigia a resposta. A brincadeira resultou em que todos quiseram responder às mais diversas perguntas, entre elas: “Você está mais perto da saudade ou do projeto?” E assim, diferentemente da primeira ação desse encontro – que era o de cada participante mediar a sua própria experiência por meio da escritura de um texto em cinco minutos –, o desafio agora era cada um mediar o Outro por meio de perguntas oriundas do ato de lê-lo. Ler como um dispositivo de afetar e afetar-se. Ler expandindo as palavras ou o suporte livro. Ler, simplesmente; ler, talvez interessar-se.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados, 1983.

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

PAMUK, Orhan. **A maleta do meu pai**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Giuliano Tierno de Siqueira é mestre e doutorando em Arte/Educação pelo Instituto de Artes da Universidade do Estado de São Paulo. Curador educativo do Centro Cultural São Paulo e autor de publicações sobre literatura infantil e contação de histórias, em suas abordagens poéticas, literárias e performáticas. É coordenador e professor do curso de pós-graduação 'A Arte de Contar Histórias', pelo ISEPE – Instituto Superior de Ensino do Paraná.

Teatro do Oprimido: conhecer a realidade para transformá-la

Kelly di Bertolli

Resumo

Este artigo estabelece relações entre o Teatro do Oprimido sistematizado por Augusto Boal e o processo de conscientização teorizado por Paulo Freire. O texto introduz o leitor à técnica do Teatro-Fórum como prática de um processo de libertação dos oprimidos¹. Argumenta-se que o Teatro do Oprimido é um método a ser utilizado para desvelar a opressão e combatê-la. Conclui-se que por meio da arte é possível nos tornarmos conscientes de nossa realidade e nos fortalecermos para transformá-la.

Palavras-chaves: Teatro do Oprimido, conscientização, transformação social.

O Teatro do Oprimido é uma metodologia teatral sistematizada pelo teatrólogo Augusto Boal que visa à transformação de realidades cotidianas com foco nas dinâmicas entre opressor e oprimido nas relações interpessoais, proporcionando o diálogo entre oprimidos.

“O Teatro do Oprimido, em todas as suas formas, busca sempre a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos. É ação em si mesmo, e é preparação para ações futuras.” (BOAL, 2005, p. 19)

O Teatro do Oprimido pode ser considerado um instrumento de conscientização utilizado em grupos. Segundo Boal (2009), é necessário conhecer a verdade para transformá-la. O método nasceu no Brasil, em plena ditadura civil-militar, como meio de comunicação e tomada de consciência da realidade. Augusto Boal foi exilado nesse período e desenvolveu o Teatro do Oprimido em diversos países.

Essa metodologia teatral reúne jogos, exercícios e técnicas teatrais que objetivam a quebra de hábitos físicos e intelectuais condicionados em seus praticantes. Por esse caminho, criam-se condições práticas para que o oprimido se aproprie dos meios de produzir teatro e amplie suas possibilidades de expressão. Essa prática visa à democratização dos meios de produção cultural como forma de expansão intelectual dos seus participantes. Considera-se que:

“Palavra, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos oprimidos como ferramentas de rebeldia e ação, e não de passiva contemplação absorta. Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la.” (BOAL, 2009, p. 19)

Segundo Boal (1999), os exercícios são uma reflexão sobre si mesmo, e os jogos, um diálogo de corpos emissores e receptores de mensagens. Os exercícios e jogos estão divididos em quatro categorias: primeira, sentir tudo que se toca (exercícios e jogos que não usam o som); segunda, escutar tudo que se ouve (exercícios e jogos com sons e ritmos); terceira: ativar os vários sentidos (exercícios e jogos que devem ser praticados com os olhos fechados); e quarta, ver tudo que se olha (exercícios e jogos com imagens).

A metodologia do Teatro do Oprimido contempla também outras práticas, como demonstrações de Teatro-Fórum, improvisações e técnicas de Teatro-Imagem e de Teatro-Jornal, entre outras.

¹Consideraremos Oprimido aquele sujeito que é subordinado a quem tem mais poder que ele. Chamaremos de Oprimido aquele que não consegue realizar seus desejos e necessidades, os quais são seus direitos de cidadão, por conta dessa subordinação. (FREIRE, 2006)

O Teatro do Oprimido é utilizado como ferramenta em diversos grupos e contextos sociais. Na educação popular, por exemplo, ele é um forte instrumento para educadores e estudantes, pois o potencial pedagógico do teatro é ainda maior quando é intencionalmente educador. A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo, e o teatro pode ser uma ferramenta para essa leitura do mundo inacabado que nos rodeia. (GADOTTI, 2007)

Des-velar a realidade

Segundo a terminologia usada por Paulo Freire (2006), o termo conscientização significa:

“O olhar mais crítico possível da realidade, que a des-vela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.”. (p. 33)

Nos grupos de Teatro do Oprimido, esse processo de conscientização é gerado mediante a prática de jogos e de técnicas teatrais que colocam cada participante como protagonista de suas ações. Esse participante é ativo na relação com o grupo, produzindo sentido na sua prática e ativando suas possibilidades de se comunicar por meio de uma linguagem que possibilita a expressão dos seus sentidos, das suas emoções e do seu pensamento ao mesmo tempo. Segundo Boal, “Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia, uma real democracia.” (2008, p. 16)

O processo de conscientização é ativado quando os conflitos vividos são identificados e discutidos em grupo; entretanto, nem por isso tais conflitos estão resolvidos. O público pode não ter consciência da opressão que, muitas vezes, ele próprio sofre. Em oficinas de Teatro do Oprimido, o grupo percebe por meio de imagens e sons o que as palavras faladas não conseguiram contar, descobrindo e desvelando uma realidade a ser transformada.

Como integrar as necessidades pessoais e as necessidades grupais? Quando, no Teatro do Oprimido, a história que contei deixa de ser só minha? Se um indivíduo coloca em questão o conflito gerado por um ato racista, como entender que milhões de outras pessoas podem vir a ter o mesmo sentimento que ele? Como entender que as diversas histórias individuais dessas pessoas estão em um mesmo contexto social? Como entender que o outro pode ter uma dor tão grande quanto a minha? Os indivíduos podem, mediante a experiência mental e emocional que o Teatro do Oprimido proporciona, se identificar com a dor do outro ou entendê-la. Coletivamente, busca-se criar maneiras para superar os problemas apresentados no grupo. Por meio dessa prática, o indivíduo pode vir a compreender melhor a si mesmo e o contexto social em que vive.

O processo de conscientização contempla desejos, necessidades e emoções individuais e coletivas. (SAWAIA, 1984) Ao trabalhar nessa perspectiva, o Teatro do Oprimido faz vir à tona não apenas o pensamento e a palavra falada, mas as emoções contidas nas imagens, nos sons e movimentos. Tudo é ativado para que haja o diálogo, a consciência da sua própria realidade e futuras ações para a liberação da opressão vivida individual e coletivamente.

O Teatro-Fórum como práxis de libertação

O Teatro-Fórum é uma das técnicas utilizadas no Teatro do Oprimido (TO). Segundo Boal:

“O Teatro-Fórum – talvez a forma de TO mais democrática e, certamente, a mais conhecida e praticada em todo o mundo – usa ou pode usar todos os recursos de todas as formas teatrais conhecidas, a estas acrescentando uma característica essencial: os espectadores – aos quais chamamos de espect-atores – são convidados a entrar em cena e, atuando teatralmente, e não apenas usando a palavra, revelar seus pensamentos, desejos e estratégias que podem sugerir, ao grupo ao qual pertence, um leque de alternativas possíveis por eles próprios inventadas: o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo.” (BOAL, 2005, p.19)

As histórias de Teatro-Fórum são criadas a partir de histórias reais. Para criarem suas histórias teatralmente, os grupos partem dos jogos cênicos para identificarem o que querem transformar em suas vidas e na sociedade.

Todo o processo é feito com a perspectiva de que é preciso criar estratégias de libertação e utilizar ferramentas para que o oprimido possa lutar e se libertar. Para tanto, o público que assiste a uma peça de Teatro-Fórum é solicitado a entrar em cena e dar alternativas para o problema encenado criando outros desfechos para a história contada.

A opressão social que os indivíduos enfrentam está enraizada e, muitas vezes, introjetada neles. Boal, em seus laboratórios teatrais, contava o exemplo de uma mulher que apanhava do marido, na Índia, onde isso é considerado socialmente “natural”. Ao ser questionada sobre esse fato, disse que seu marido era bonzinho e batia nela só um pouquinho, só o quanto ela merecia. Na área da educação, outro exemplo pode ser mencionado: o GTO da Garoa fez um espetáculo de Teatro-Fórum sobre um professor exausto por tentar lecionar e não conseguir devido à falta de apoio da equipe, por estar sobrecarregado de trabalho e por não conseguir lidar com a indisciplina dos estudantes. O espetáculo foi apresentado para jovens do Ensino Médio. Houve grande identificação dos jovens, que diziam: “É assim mesmo que acontece”. Um jovem, reconhecidamente o mais indisciplinado da escola, quis substituir o professor em cena para mostrar como se “controlava” uma classe. Sua personagem foi extremamente autoritário, quase um militar. Os demais estudantes foram muito refratários a essa alternativa e repetiram a indisciplina e a agressividade que apresentaram diante do professor oprimido e exausto. Esse jovem reproduziu no papel do professor uma forma de opressão presente na estrutura social, sem conseguir, contudo, resolver o problema da indisciplina e as dificuldades do professor apresentado no texto da encenação.

Percebe-se em intervenções de peças de Teatro-Fórum que o público muitas vezes fala o discurso do opressor como se fosse o seu. Segundo Lane:

“O pensar uma ação pode simplesmente reproduzir essa ideologia, na medida em que se submete ou reproduz através de explicações do tipo ‘é assim que deve ser’, ‘é assim que se faz’. Porém, o pensar uma ação pode ser um confronto das possíveis consequências tanto imediatas como mediatas.” (LANE, 1984, p. 43)

É necessário entender os conflitos como produtos históricos de uma sociedade de

classes para perceber que a reprodução da ideologia dominante nos pensamentos e ações é uma constante.

Os integrantes do GTO da Garoa buscam levar uma peça de Teatro-Fórum para o máximo de pessoas possível, mas não têm em mente a ideia de que conscientizarão os indivíduos, já que esse é um processo que se conquista, que cada indivíduo adquire por suas experiências vividas. Acredita-se que uma peça de Teatro-Fórum possa, em alguns casos, ser a semente de um processo de conscientização e de libertação da situação de opressão apresentada.

A emoção vivida em cena dificilmente é esquecida; portanto, as intervenções feitas pelos espectadores são experiências intensas para quem nunca subiu a um palco. Quando os integrantes do GTO da Garoa estão em cartaz com uma peça de Teatro-Fórum, percebem que as pessoas voltam para ver o mesmo espetáculo, dar novas alternativas para o conflito e, assim, recriar o desfecho da estória. O fórum é a discussão teatral que o público quer fazer: o indivíduo se apropria da criação nesse momento.

Transformação da realidade para libertação do homem

Boal, em seu último livro, ressalta que:

“Quem tem o poder da palavra, da imagem e do som, tem a seu dispor a invenção de dogmas religiosos, políticos, econômicos, sociais... e também dogmas de arte e da cultura [...]. É dever do cidadão analisar e desmistificar todos os dogmas. Já que estamos condenados à criatividade, no presente estudando o passado, devemos inventar o futuro sem esperar por ele. Futuro sem dogmas.” (2008, p. 75)

O Teatro do Oprimido não trabalha com o pressuposto de que o indivíduo deve adaptar-se à estrutura vigente tal como ela é. Ao contrário, deve-se considerar a sociedade não como um dado estabelecido, mas sim como um dado mutável. O Teatro do Oprimido busca a libertação da ordem estabelecida. Ao desenvolver seu método, Boal sempre acreditou na arte e na estética como instrumentos de libertação (Boal, 2009).

Na apresentação de Teatro-Fórum, a pergunta ao público sobre o que faria se fosse ele que estivesse no papel do oprimido não busca antecipar mecanicamente o futuro. Esse ensaio busca conhecer cada situação em função de valores e princípios sociais, pois, quanto mais o sujeito tem clareza do que envolve cada conflito, com mais propriedade ele pode decidir e agir conscientemente; isso representa sua verdadeira liberdade social. A conscientização supõe uma transformação das pessoas no processo de mudar sua relação com o meio ambiente e, sobretudo, com as demais pessoas. (Baró, 1983)

O Teatro do Oprimido de Boal se desenvolve em uma situação social concreta em que indivíduos ou grupos desejam se libertar de opressões. Os conceitos de processo de conscientização, criado por Paulo Freire, e de produção de arte, proposto por Augusto Boal, têm como premissa a necessidade de realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante (Freire, 2006). O Teatro do Oprimido pretende ser um instrumento para que os indivíduos possam tomar decisões com mais clareza, sem se deixar enganar por opressões introjadas ou pela manipulação de sua consciência pelos sistemas de poder. Não se trata de indicar o que fazer ao povo, mas de desmascarar e destruir a manipulação proporcionando

uma sociedade mais justa e solidária.

Referências bibliográficas

- BARÓ, Martín. **Acción e ideologia**: psicología social desde Centroamérica. San Salvador: UCA Editores, 1983.
- BARÓ, Martín. **Sistema, grupos y poder**: psicología social desde Centroamérica (II). 4. ed. San Salvador: UCA Editores, 1999.
- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BOAL, Augusto. **Técnicas latino-americanas de teatro popular**. 2. ed. São Paulo: Hucitec/Prefeitura do Município de São Paulo/Secretaria Municipal de Cultura, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- GADOTTI, Moacir. Teatro do Oprimido e Educação. Revista **Metaxis**: Teatro do Oprimido nas escolas, CTO, Rio de Janeiro, n. 3, p. 42-43, Nov. 2007.
- LANE, Sílvia T. M.; CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- Site do Instituto Augusto Boal: www.institutoaugustoboal.wordpress.com.
- Site do Centro de Teatro do Oprimido – Rio de Janeiro: www.ctorio.org.br.
- Contatos do GTO da Garoa de São Paulo: gto.saopaulo@gmail.com.
- Facebook: página Grupo de Teatro do Oprimido da Garoa – GTO São Paulo.

Kelly di Bertolli é atriz, diretora e arte educadora formada em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo e interpretação pelo Strasberg Institute em Nova York, em teatro do oprimido por Augusto Boal.
Contato: Kellydibertolli@gmail.com

A história aberta: narrativas colaborativas

Kiara Terra

A oficina *A História Aberta: Narrativas Colaborativas*, realizada em 12 de abril de 2013, no fórum “Por que Ler?”, constituiu-se em um espaço de partilha. A ideia central era contar a história do processo de elaboração da linguagem denominada por mim como “história aberta”.

Ao longo de 15 anos narrando histórias, desenvolvi um método que compreende a história como algo que se constrói no encontro entre o público e o narrador. Algumas diretrizes dessa linguagem foram apresentadas na oficina, e a formação de leitores esteve em diálogo com o método e suas possibilidades de desdobramentos, tanto no exercício de narrar como no trabalho com mediação de leitura.

Iniciamos com a apresentação de uma narrativa aberta. Partindo da história, iniciamos a conversa sobre leitores, narradores e mediação.

Compreendemos a ideia de leitura como um processo amplo que abrange não só o letramento e a compreensão de texto, mas o exercício de narrar, ouvir e criar sentidos para sua história.

Consideramos tornar-se leitor um trabalho para a vida inteira, algo que se inicia quando nascemos e somos convidados a pertencer ao mundo por meio das palavras, histórias, gestos e sentidos de adultos que narram o mundo para nós. Pensamos na aquisição da fala, na linguagem não verbal e na experiência inerente à curiosidade de experimentar o mundo e a linguagem. Chegamos à criança, ao momento em que ela ouve uma história. Ali está o adulto em que ela se tomará e está a criança que ela é no tempo presente. A criança vem para um encontro.

O que há no encontro entre a criança e a história? Conversamos a respeito do texto literário, do autor, das ilustrações e do livro. Conversamos sobre quem conta. Conversamos sobre o público (considerando um público de pais e filhos). Há nessa mistura o autor, a escolha das palavras e o texto. Há o autor das imagens. Na história narrada, porém, há algo muito particular: o tempo do encontro entre as pessoas e a história. E, por tratar de narrativas colaborativas, esse encontro foi o que escolhi para desvelar. Foi o tempo da narrativa o objeto do nosso olhar.

O encontro da história

Um adulto encontrou um livro. Leu. Ler compreende abrir suas histórias para o livro. O texto acordando as histórias vividas pelo leitor. O livro acolhendo a história vivida e nela ecoando. As lembranças e as sensações de estar no mundo estralando sentidos novos em cada palavra. Um adulto que encontra o texto que acorda suas histórias tem nele um narrador.

O narrador faz sua versão na medida em que é um homem e suas histórias diante de um texto. A versão do narrador é permeada por suas escolhas. As escolhas são uma expressão do sentido de ser diante do que o texto traz.

Ao encontrar o público para uma história partilhada, o narrador está repleto de segredos acordados pela história que vai contar. A história está aberta, permeável e contém espaços vazios. Os espaços vazios são perguntas que o texto, ao encontrar

as histórias vividas pelo narrador, acordou. Portanto, o narrador tem o texto, suas histórias, os sentidos e as escolhas daquela leitura e as perguntas que a história o fez elaborar.

O narrador encontra o público. Ambos partilham o tempo presente e o espaço. Há algo surpreendente e fresco que nasce desse encontro. O público está diante de um homem que encontrou uma história e muitas outras vividas por ele. O narrador está diante de pessoas e suas histórias. Ao contar, o narrador acordará as histórias vividas pelas pessoas. Ali mesmo, em tempo real. Pessoas das mais diferentes idades serão convidadas a criar sentido para a história contada. O narrador contará quem é e sua versão da história, mas mais importante do que apresentar todas as suas descobertas será o exercício da escuta. Ouvir as histórias acordando dentro das pessoas. Ouvir as perguntas que nascem ali. Acolher as possibilidades de leitura da história e os mais inusitados encontros entre tantas histórias vividas e a narrativa que ele está conduzindo.

Nessa perspectiva, narrar é um exercício de escuta e condução. Ouvir, abrir, conduzir, editar, encaminhar, propor perguntas novas, acolher aquilo que o grupo não sabe. Perceber a impossibilidade diante do impulso de acolher todas as participações e, principalmente, saber calar.

Uma história colaborativa é uma experiência potente. A potência está em preservar um espaço para aquilo que não sabemos. O texto como algo capaz de gerar sentidos diferentes de acordo com o encontro que temos com a história. O narrador acorda no público sua própria capacidade narrativa. Participar, falar e ouvir são habilidades do público diante da narrativa.

Tanto o narrador como o público são leitores. Por isso, olham juntos uma história, encontrando caminhos e acordando escolhas, versões e a possibilidade de reinventarem sentidos para o que partilham.

O espaço das narrativas colaborativas acontece entre. Na fresta entre todas as histórias presentes ali. A pergunta seguinte, diante de tantos elementos e de tanta complexidade, é: “Como fazer isso sem ficar uma bagunça?”.

Não há um segredo ou uma fórmula. Há algo que descobri nesses anos de desenvolvimento da linguagem: a capacidade de empatia entre as pessoas. Na medida em que alguém do público participa, essa ação estabelece a empatia. Depois, a sensação de pertencimento. A fala ganhou lugar. A fala foi ouvida. A fala está no colo de todas as pessoas, que têm a chance de encontrar seus iguais. Ali, a história passa a ser de todos. E as experiências passam a caber no mundo, a caber na história. A pessoa cabe no grupo. O texto, o livro, o narrador e o público acolheram a fala. Trata-se de uma experiência de afirmação da capacidade de expressão e também da capacidade narrativa do público. Nessa medida, lemos juntos a história.

Somos os narradores, os autores da história oral que nasce ali. E há o texto, a literatura, o autor, a história escrita por ele em sua versão como forte ponto de partida. Estamos diante da palavra de um narrador e da palavra de um grupo. Estamos diante da palavra falada e da palavra escrita. Há uma série de conexões possíveis entre as linguagens.

É na intersecção entre elas que acontece o trabalho do narrador de uma história colaborativa.

Há um grande trabalho de desconstrução na proposta. É preciso confiar no que virá do encontro com o público e no trabalho realizado pelo narrador antes do encontro. Acredito ser de fundamental importância a noção de vazio como possibilidade de troca. O risco das perguntas como possibilidade de conexão e entrega. A história colaborativa não é do autor do livro, tampouco do narrador condutor. Trata-se de um exercício de criação conjunta, na qual cada parte tem uma participação.

Partilhado o caminho de construção dessa linguagem, abrimos espaço para os mediadores de leitura e os professores perguntarem e contarem suas experiências.

Conversamos sobre os momentos de surpresa e sensação de não saber. Atentamos para a importância do trabalho anterior ao encontro com o público. Retomamos a ideia de ler como algo maior, como um processo para a vida inteira. A concepção de que o leitor torna-se, ao longo da vida, o narrador de suas próprias histórias. E que isso acontece à medida que encontra pessoas e histórias para exercícios de empatia, pertencimento e invenção de sentidos novos. Rimos juntos ao perceber que isso acontece tanto com bebês como com seus avós.

Vou partilhar aqui algumas perguntas que surgiram da oficina:

– Qual é a principal função da história para as crianças?

As histórias são algo misterioso e amplo; por isso, é impossível pensar em qual é a função das narrativas. Vou explicar. Uma narrativa contém o relato de uma travessia humana. Alguém que se transforma ao longo de sua história e transforma a experiência vivida em um conto. Há do outro lado um leitor, um ouvinte. Um homem ou um menino e suas impressões do mundo. Seus anseios, seus segredos, suas perguntas, suas experiências de afeto. As histórias são um encontro entre o narrador, a história contada, o ouvinte e as histórias que viveu. A função da experiência de ouvir uma boa história é algo que não se pode explicar. É uma partilha que acontece quando o ouvinte tem suas narrativas acordadas pela história que ouviu. Ouvir histórias é encontrar um lugar no mundo. Experimentar a sensação de pertencimento. Uma boa história acorda perguntas e nos permite acolher indagações novas. Trata-se de uma experiência que amplia as possibilidades cognitivas. É algo como amar, sentir saudades ou envelhecer. É como olhar um ser humano se desenvolver. Uma experiência vasta, rica e misteriosa cujas funções jamais seremos capazes de apreender por completo.

– É possível trabalhar a contação com adolescentes também? De que forma?

Os adolescentes estão em fase de transição. Um momento intenso de transformações rápidas. Acredito ser um dos melhores públicos para a contação de histórias, pois recebem de modo apaixonado as histórias interativas que conto. São questionadores e ávidos por hipóteses para suas perguntas. É surpreendente perceber um adolescente diante de uma história que o desafie. Para tanto, é preciso se preparar com coragem. Estar ali no contato com eles sem usar defesas. Sem que a narrativa pretenda nos proteger do contato com esses meninos e meninas. O método de narrativas colaborativas é um instrumento bastante aderente nessa faixa etária por se tratar de uma narrativa colaborativa em que o público é coautor e que tem como diretriz a linguagem da improvisação, que em si carrega o risco daquilo que ainda não está completamente pronto, que se cria no momento. As histórias inte-

rativas são baseadas na capacidade do narrador de ouvir seu público. Acredito que os adolescentes desejam urgentemente um espaço de escuta e que ouvir, acolher e direcionar a contribuição dos alunos é algo inerente ao educador. Um desafio diário. Algo a ser desenvolvido.

– Professores de qualquer área podem ser bons contadores de histórias? Quais os benefícios pedagógicos de praticar essa técnica?

Sim. Um professor é antes de tudo um contador de histórias. As matérias contêm, independentemente da área, a história do homem diante dos mistérios do mundo. Hipóteses, elaborações. Dos acontecimentos às fórmulas da geometria plana. Em qualquer área, encontramos um homem diante de como entender o mundo. Nesse sentido, todo professor está contando a história dessas perguntas e como se constrói o pensamento em sua área. Desenvolver no professor a capacidade de narrar histórias é apurar a capacidade de se fazer ouvir. É aproximar o aluno, planejar uma aula permeável à participação interessante, corajosa e, ao mesmo tempo, construir meios para uma condução segura e precisa da contribuição dos alunos. O maior benefício pedagógico está na possibilidade do olho no olho. Algo que dinamiza as aulas, amplia as possibilidades em sala de aula e traz o aluno a um lugar de maior autonomia e envolvimento.

– Qual é a importância da contação de histórias no incentivo à leitura, entre o ouvir e ler?

Um leitor é alguém que lê o mundo. Ler é dispor as histórias vividas para um encontro com as narrativas do livro. É se sentir pertencendo ao perceber que sua história cabe naquilo que lê. Ler é um encontro. Ouvir uma história é uma experiência bastante parecida. O que difere ler e ouvir é a linguagem. A literatura é um mundo específico. As palavras, a construção de um texto, o livro, as escolhas do autor. É, na maioria das vezes, uma experiência individual. (Pode ser compartilhada, mas costuma ser um encontro a dois, o autor e o leitor). Quem ouve uma história está diante do narrador. Olho no olho. Um Homem diante de outro Homem. A oralidade é um terreno específico que difere da literatura por acontecer no tempo presente. A palavra falada tem cores e um fluxo que são diferentes da escrita. São linguagens que se complementam, mas que proporcionam experiências de naturezas diferentes. A contação de histórias é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de ler o mundo e contar sua própria história. Nesse contexto, é algo inerente a tornar-se um leitor. Um aluno que compreende o que lê consegue tanto compreender o enunciado em uma prova quanto se posicionar em uma situação de conflito.

– Qual é sua opinião sobre os jovens leitores de hoje? Eles estão lendo mais do que antigamente?

– Não sei dizer. Tenho uma filha de oito anos apaixonada por livros. Conheço jovens que são leitores e outros que ainda não foram acordados por uma boa história. Como disse, os adolescentes são um público muito participativo nas histórias que conto. Apesar desses tempos de redes sociais e de uma rapidez que atesta a eficácia de textos curtos, sou otimista.

– Como o mediador de leitura pode se aperfeiçoar nisso?

Encontrando as histórias que o mobilizam. Se apropriando não só dos textos,

mas de suas próprias paisagens, vindas daquilo que viveu. Procurando mapear as perguntas que a história contém. E, sobretudo, buscando desenvolver a escuta. A coragem para escutar verdadeiramente seus alunos. A coragem para acolher a si próprio em um lugar novo. A coragem de quem pode não saber de todas as coisas, de quem está aprendendo sobre tudo aquilo que virá do encontro com os alunos.

Kiara Terra é escritora. Contadora de histórias há 15 anos, criou o método de narração “História aberta”, narrativas colaborativas que acontecem com a participação do público. Escuta e técnicas de improvisação são os principais recursos desse modo de narrar e instrumento pedagógico.

Jogos e dinâmicas

Maria Alice Lima Garcia

Por que jogos e dinâmicas? Segundo Tatiana Belinky, “o leitor deve tirar suas próprias conclusões”. Um bom livro deve ter “forma e conteúdo, ética e estética”. “As crianças gostam de tudo que passe emoção, e um bom livro faz rir, chorar, ter medo, além de conter poesia, humor, enfim, muita emoção e um conteúdo interessante”.

A literatura e o jogo são fonte de prazer e de conhecimento. A leitura e o jogo abrem um terreno de amplas possibilidades, de inúmeras relações e inúmeros pontos de vista. Ambos são fonte de imaginação e criação. Permitem a experimentação e, com isso, a construção do novo.

As atividades de leitura por prazer, fruição, associadas aos jogos e dinâmicas levam à construção de conhecimentos, sentimentos e impressões e promovem o espírito de participação, cooperação e o gosto pelo compartilhar ideias e emoções.

As situações de jogos e dinâmicas de grupo oferecem elementos que possibilitam o grupo se constituir como grupo e sentir prazer em cooperar e aprender mais de si mesmo, do outro e das inúmeras possibilidades e potencialidades de toda e qualquer situação.

Os jogos e dinâmicas de grupo também promovem vivenciar situações que envolvem diferentes formas de experimentação: ritmo, movimento, sentidos. Isso amplia a própria experiência e o aprendizado que envolvem essas situações.

Os jogos promovem um vasto campo de experimentação, em que é possível mudar de posição, trocar as regras, inventar situações e relações; portanto, com as situações de jogos pode-se construir e administrar a vivência de grupos. É neste sentido que Lino de Macedo fala sobre a dinâmica do jogo e sua relação com a construção das experiências de vida:

“Jogos sempre foram experiências de troca. Daí a importância de estabelecer contratos, fixar limites de espaço e tempo, definir objetivos. Realizar um percurso é uma das brincadeiras preferidas das crianças. Mesmo que não saibam, elas estão representando e se preparando para repetir outro percurso que nos foi concedido ao nascer. Percorrer a vida é a tarefa, o problema ou o desejo de todos nós. Não escolhemos a vida, mas devemos escolher os modos de vivê-la. O caminho percorrido não volta. O caminho a percorrer deve ser decidido aqui e agora. Nos jogos, é possível repetir e criar regras, errar e começar de novo. Graças a isso, o outro percurso ganha sentido e passa a ser vivido com mais liberdade e responsabilidade”.
(Macedo, 2007).

É importante saber o que se pretende, quais objetivos temos, para onde queremos levar o grupo e organizar atividades que possam promover diferentes percursos de acordo com as rotas selecionadas.

As atividades com ritmo, por exemplo, ajudam a relaxar e a colocar o grupo em sintonia, além de trabalhar as relações entre corpo e espaço, as diferentes partes do corpo, som e intervalo, sintonia e sincronidade de sons.

As brincadeiras que envolvem o nome dos participantes do grupo, além de ajudar na memorização dos nomes, podem envolver associação de ideias e sentimentos que apresentem aspectos pessoais de cada participante e colocar à disposição do grupo oportunidades de compartilhar pontos de vista e conteúdos pessoais.

No trabalho com metáforas, possibilita-se a interação entre a lógica racional e a emocional e também se ativa a experiência com a imaginação e os sentidos. As metáforas podem, então, ampliar os significados e as interpretações de diferentes situações. A literatura também promove esse estado ao nos conectar com diferentes histórias, caminhos, sentimentos, formas de ser e estar, e relacionar-se com questões relativas a diversas realidades.

Criar diferentes momentos e formas para contar e ouvir histórias permite desenvolver a escuta atenta, o foco e a concentração. O prazer de ouvir e deliciar-se com as entonações – formas de ler e contar histórias – aguça a escuta, que descobre o clímax, o suspense, os conflitos e as emoções dos personagens ou dos fatos. Tudo isso envolve o preparo do texto e da sequência de atividade que se pretende oferecer para realizar os diferentes percursos e rotas.

A clareza dos objetivos que organizam as rotas e o percurso ajuda o grupo na construção de conhecimentos e repertórios que ampliam as incursões em novas rotas e novos percursos, abrindo um canal e um fluxo de constante aprendizado e prazer em descobrir e conhecer.

Explorar um tema pode ser o objetivo do trabalho escolhido para desenvolver com o grupo. Por exemplo, o que é ler. O trabalho com metáforas pode desencadear o caminho rumo a esse objetivo: todos devem criar uma metáfora sobre o tema apontado. A partir das metáforas escolhidas, socializadas e registradas, pode-se organizar o grande grupo em pequenos grupos para trabalhar com o material construído. Um caminho é a escrita livre, e, para isso, cada grupo escolhe uma metáfora e todos os integrantes do grupo escrevem, por cinco minutos, sobre a metáfora escolhida; neste caso, a metáfora funciona como catalizadora de pensamentos. A seleção e a organização desses pensamentos escritos livremente no papel podem gerar um texto coletivo que, depois, será apresentado ao grupo maior.

Essa sequência de atividades explora o objetivo principal que é trabalhar o significado e a importância da leitura para o grupo, mas também investe na organização do material escrito, na elaboração de uma escrita coletiva e na organização de uma forma de apresentação.

Os diferentes objetivos podem gerar sequências de dinâmicas ou jogos que possibilitem a participação de todos e a construção dos conhecimentos pretendidos. É possível pensar jogos e dinâmicas para relacionar textos, personagens e diferentes linguagens. Pode-se inventar, por exemplo, um piquenique literário em que cada um oferece ao grupo aproximações “gostosas” sobre uma leitura realizada, e que provoque desejos daquela leitura nos outros. O piquenique pode também associar as leituras a sabores de alimentos, que podem ser pensados e preparados previamente. Podem, também, ser separados aromas e sabores de ervas, frutas e especiarias que vão compor a experiência de associações feitas entre as leituras e esses objetos.

Outro aspecto importante na organização das atividades é a gestão do tempo. É necessário pensar no tempo para a realização da atividade, no tempo para a

socialização da experiência, das descobertas e dos aprendizados, e no tempo para a síntese do aprendizado e da experiência vivida. Isso ajuda o grupo a construir e acompanhar o percurso de cada um e o do coletivo; aprender a sintetizar um pensamento, uma emoção ou uma experiência em uma palavra, uma frase, uma cor, um sabor... Enfim, saber dizer a essência do vivido e do experimentado também faz parte do desenvolvimento de habilidades que implicam análise e síntese, as quais podem ser exploradas nas dinâmicas que envolvem a organização do tempo da experiência.

Depois que foram pensados o objetivo, as dinâmicas e os jogos que podem colaborar para o desenvolvimento das metas selecionadas e o tempo em que isso deve acontecer, é importante preparar o espaço e os materiais que possibilitem o exercício da criatividade e da imaginação. A ambientação e o uso de diferentes materiais aguçam os processos de criação e a entrada no terreno de todas as possibilidades. Não é necessário o uso de materiais sofisticados, mas sim o contato com diferentes formas, texturas, cores, linguagens. Diversidade.

É importante, também, que cada sequência de atividade e proposta realizada seja acompanhada de fechamentos de cada momento e do fechamento final do aprendizado do grupo naquela etapa. É bom poder organizar o que foi construído e, também, poder parar e sentir quais efeitos o que foi realizado proporcionou para cada um e para o grupo.

A literatura aliada a jogos e dinâmicas convida as pessoas (crianças, jovens e adultos) a explorar sua relação com a criatividade e a construir infinitos espaços de aprendizado.

O *Partners for Youth Empowerment* (PYE) é um grupo que desenvolve atividades que despertam e ampliam a imaginação criativa. Para esse grupo, quando se quer criar e manter um grupo vivo e engajado, é importante ter em mente que qualquer trabalho com grupos deve ter três ingredientes: imaginação, participação e compromisso. Convidar pessoas para participarem de atividades que ativem sua **imaginação** é dar as boas-vindas ao indivíduo por inteiro, e isso estimula a **participação** de forma **comprometida** com a atividade e com o grupo. Trabalhar com a literatura, jogos e dinâmicas é uma forma de utilizar esses ingredientes.

Como no trecho do prefácio escrito por Arnaldo Antunes para o livro *Desorientais*, de Alice Ruiz, tudo pode ser sempre novo e podemos olhar com olhos de novidade, ver a cada vez o que ainda não foi visto e experimentar o que ainda não foi sentido.

Desorientais

*Uma faísca um pingo uma semente um grão uma lágrima um átomo um átimo
um piscar de olhos uma célula um ácido uma sílaba um transistor um chip uma
estrela um cristal. Um objeto concentrado não é um objeto qualquer. Quando
olhamos ouvimos pegamos cheiramos provamos é como se nunca houvesse-
mos olhado ouvido pegado cheirado provado daquela forma e quando olhamos
ouvimos pegamos cheiramos provamos de novo é como se nunca houvessemos
olhado ouvido pegado cheirado provado daquela forma outra vez, e assim por
diante, sempre a questionar nossa percepção das coisas, revelando muitas ve-
zes o que já estava na cara, abrindo frestas de infinito na realidade cotidiana,
com aquela lente microscópica ou telescópica no lugar do olho, ou com zooms
repentinos de um a outro campo (“entre uma estrela / e um vagalume / o sol
se põe”) ou tempo (“era rio / agora avenida / rio da vida”).*

A literatura e o jogo proporcionam sempre essa experiência do novo, da novidade, da alegria da descoberta do que ainda não se provou. É o eterno prazer da experiência de aprender com cada situação, cada conhecimento, cada novo olhar; nada é igual, limitado, rotineiro, formatado. Tudo está no campo de todas as possibilidades de criação infinita e de descobertas ilimitadas: o conhecimento está constantemente sendo construído.

Colocar a literatura e os jogos em nosso cotidiano e no daqueles que estão sobre nossa responsabilidade educacional é apostar que o saber está de fato associado ao sabor, e o ato de conhecer é como cruzar um rio que pode saciar nossos desejos e despertar sempre o querer mais, infinitamente mais.

Maria Alice Lima Garcia tem formação em Psicologia, com trabalhos desenvolvidos na área de educação. Realiza ações de pesquisa, formação, elaboração, execução e acompanhamento de projetos que revertam em desenvolvimento educacional, social e psicológico de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Elogio à pergunta

Paulo Renato Minati Panzeri



Foto: Mariana Vitale

Na foto acima há uma menina ou um menino? Poderia ser um menino com um vestido? Um menino ou uma menina? Qual é a importância de sabermos isso? Para onde vai essa criança? O que ela pretende? Que caminho é esse que a criança está percorrendo? Será que ela está sozinha nessa caminhada? Para onde esse caminho leva essa criança? O que a criança observa pelo caminho? O que poderá nos contar? O que nos conta essa imagem?

Nos dias 11 e 12 do mês de abril de 2013, educadores se reuniram no Parque da Água Branca, na zona oeste de São Paulo, para participar do I Fórum do Espaço de Leitura. O Fórum tinha como tema, surpreendentemente, uma pergunta: “Por que ler?”. A surpresa se justifica pelo fato de uma pergunta figurar como tema, e não uma afirmação.

Para além das definições e das normas de conduta em ambientes pedagógicos, a pergunta instaura a crença profunda em um caminho ou, talvez, a crença em muitos caminhos. O mais correto seria afirmar que a pergunta nos coloca diante do próprio caminhar, esse ato heroico entre paisagens e presenças, que cada leitor pode empreender.

A escolha de uma pergunta como tema, além de sua coerência pedagógica, me emocionou e me permitiu ampliar os horizontes de envolvimento com a prática educativa. A educação pode mesmo ser muitas coisas. A educação pode ser um lugar de homens cheios de conhecimento, mas também pode ser o lugar movente do desejar saber. E é isso que me emociona em uma pergunta.

A pergunta é movente e é uma expressão do vivente. O vivente é esse ser que, diante da vida, pasma. Pasma porque atesta, continuamente, que a vida é maior do que sua imaginação. Mas, se a vida é maior do que a imaginação, por que ler? Por que se lançar ao ato da leitura se a vida oferece seus próprios desafios?

Em primeiro lugar, seria conveniente refletirmos um pouco sobre a natureza da pergunta. Por que ler? Eis uma pergunta que nos oferece um desfile de outras perguntas. Como se dentro de uma pergunta morassem outras perguntas. Como se dentro de uma pergunta residisse o próprio desejar de saber, a curiosidade multiforme. Neste momento, se nos fosse conveniente o auxílio da metáfora, tomaríamos a pergunta como semente e a resposta como...

O que é ler? Eis uma pergunta que nos coloca diante de definições. Definições que podem nos impor limites para o prazer. O que ler? Milhares de livros me vêm à cabeça. Em alguns casos, a resposta poderia ser ler qualquer coisa. Em outros casos, ler o mundo inteiro. E em outros, ainda, a resposta poderia ser não ler nada. Como ler? Com os olhos e com o coração. Mas a pergunta parece se aproximar de respostas metodológicas. Para que ler? Para isso e para aquilo; há uma lista sem fim de funções e objetivos nobres do ato da leitura.

Então, eis que surge uma pergunta como esta: Por que ler? Algo que antecede todas as perguntas e que parece ser uma busca de sentido. O sentido da leitura, se há sentido, não pode ser dado ou outorgado. O sentido da leitura, me parece, só pode ser construído pelo próprio sujeito da leitura. Isso porque, se examinarmos nossas leituras, perceberemos que não se trata de um único sentido, mas de múltiplos sentidos atribuídos ao longo da própria leitura.

Quem não se pegou relendo um livro que, outrora, fora marcante e que, na segunda leitura, resultou numa experiência completamente distinta? Quem não se percebeu lendo mais de um livro no mesmo livro? Quem não testemunhou a multiplicidade de sentidos de uma mesma leitura? Não será o leitor esse ser mágico capaz de encarnar as palavras de outro? Não será a vida do próprio leitor o que alimenta palavras que, do contrário, estariam mortas ou apenas impressas?

Não parece haver melhor destino para uma palavra escrita do que a voz silenciosa daquele que, a lendo, toma-a em sua carne e, em sua pulsação, transfigura papel em vivência.

Eis o banquete a que todos estamos convidados. Um banquete em que, como convidados, temos de nos certificar de que não teremos convidados barrados na porta da festa. Essa porta que não poderia estar fechada para alguns. Uma porta cuja chave é a própria alfabetização.

A construção de sentidos para a vida e para o ato de leitura é uma tarefa do sujeito que tem da vida e da leitura sua experiência, sua vivência pessoal e intransferível. Esse me parece ser o maior ato político. Viabilizar construções de sentidos. Esse me parece ser o ponto fundamental do que significam a inclusão e a cidadania. Ampliar os espaços de questionamento, fazer perguntas sobre as perguntas que sempre fizemos. Perguntas que só deixamos de fazer quando respostas tornam-se **a resposta**.

Estou de volta à imagem inicial em que uma criança caminha. Ela me parece vestida com uma roupa especial. Não se trata de uma roupa cotidiana ou do uniforme da escola. Trata-se de uma fantasia, algo como uma segunda pele, colocada sobre sua roupa cotidiana. A fantasia que a leitura oferece não me parece ser uma abertura para um mundo inexistente. A fantasia me parece estar mais próxima dessa segunda pele. Algo que, ao vestirmos, nos permite experimentar a vida de outra forma.

O mais simples seria dizer que mesmo a vida não é uma coisa só. A vida é um sem-número de coisas. E a leitura está para nós como essa segunda pele está para a criança. Ela nos revela e nos protege simultaneamente. E permite que tenhamos, pouco a pouco, um olhar cada vez mais sensível para a vida que vivemos. Arrisco dizer que a leitura nos permite uma vida mais rica. E uma vida rica é uma vida triste, alegre, agitada, barulhenta, azul, mole, cozida, fria...

A construção de sentidos, assim como a leitura, não é sempre prazerosa. Muitas vezes, é cansativa e trabalhosa. Muitas vezes, inclui aceitar uma mudança de sentido. Pois todo caminho tem sempre outros sentidos. E somos nós que atribuímos um sentido ao sentido que damos às coisas. Se, a cada vez que nos lançamos à leitura, aceitarmos a fantasia que estamos vestindo, talvez chegue o dia em que a experiência estética se transforme em uma leitura do viver.

Paulo Renato Minati Panzeri é professor convidado de História das Artes Cênicas do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Artista, professor e pesquisador de teatro, com formação na Universidade de São Paulo, é mestre em Estética e História da Arte e doutorando em pedagogia do teatro.

Conjugações do verbo ler: alinhavos de testemunhos

Regina Machado

Perguntei a uma menina de 14 anos porque ela acha que ler é importante. Ela me respondeu:

“Essa pergunta é meio difícil porque existem muitas pessoas que leem pelo simples prazer de ter aquela história te contagiando. Talvez porque te dispersa da vida real, além de aumentar o vocabulário. Também abre a possibilidade de criar o enredo na sua cabeça, e o jeito que uma pessoa entende a história vai ser sempre diferente do de outra”.

Então, fiz a mesma pergunta a uma menina de 16 anos, e essa foi sua resposta:

“Você me pediu ontem para te escrever um parágrafo sobre por que eu amo ler, não é? Aqui vai uma tentativa: Eu sempre amei ler por diversas razões, entre elas porque os livros, para mim, são reservas de conhecimento, e sempre gostei muito de aprender. Quando não se fala de livros didáticos, e sim sobre livros de histórias (ou com qualquer objetivo literário), eles são para mim o modo pelo qual mais se aproveita a vida, pois contêm uma vastidão de experiências que, se serão algo pelo qual nunca passaremos, teremos uma maior compreensão de quem passou por tal (e de como é viver tal situação) e, se for algo pelo qual passamos, o relato será uma fonte de reflexão (outra perspectiva, que nos enriquecerá) ou de empatia (e o conforto de saber que mais alguém se sentiu assim). Ler também aflora a imaginação e proporciona um momento de relaxamento ou de fuga (pelo menos, por um curto período), muitas vezes (pelo menos, no meu caso) auxiliando na solução do problema em questão, ou ao menos fornecendo um alívio momentâneo.

Há também as emoções, que, para mim, são fortes na leitura, pois sou especialmente sensível à palavra escrita e à música (normalmente, ouço música enquanto leio) e, quando estou triste, a leitura me faz rir e me reconforta; na felicidade, me alegra mais e, na raiva ou na agitação, a leitura me acalma. Os personagens e os autores também foram meus amigos em momentos nos quais não tinha nenhum”.

Enquanto pensava sobre o que essas meninas haviam dito, buscando um fio para iniciar a costura dessa conversa com educadores que é o motivo desse texto, veio à minha mente a lembrança de uma citação que sei de cor: “Entre as palavras lindíssimas, uma é Verbo: singra o tempo como uma estrela cadente e volta ao escuro. São assim as poéticas, as místicas; têm as hipérboles e os êxtases, o brilho que a razão não devassa, gozo prometido aos simples de coração”. (Adélia Prado)¹

¹Prado, Adélia - *O homem da mão seca*. Rio de Janeiro, Editora Record, 2007, pg. 165.

E comecei a puxar o fio que passou a correr insolente pelos meus dedos enquanto escrevo tentando alcançá-lo.

A palavra verbo é diferente da palavra Verbo. Há definições no dicionário e na gramática para as duas; há referências bíblicas, por exemplo, para Verbo. Dependendo do contexto e de quem as lê, fala ou escreve, os significados se ampliam e se revestem de inúmeras ressonâncias e conotações.

Na texto de Adélia Prado citado, a palavra Verbo inscreve-se no contexto de sua escrita poética, fruto de uma visão particular do que é, para ela, fazer literatura.

De quantos modos é possível ler essa citação que retirei de meus guardados preciosos?

Como muitas pessoas, tenho pastas de frases que me chamam a atenção, pinçadas por anos a fio em textos dos mais variados autores, formando uma teia nem sempre harmoniosa de pensamentos a conversar com experiências de vida de uma leitora obstinada.

Leio desde que aprendi a decifrar combinações de letras. Continuo lendo sempre porque a literatura me ensinou que decifrar é apenas o início de um percurso de conversas com significados de vidas – a começar pela minha própria, tramada em contato com as vidas das pessoas, das plantas, dos movimentos das histórias e da História, a percorrer perguntas quase sempre sem resposta ou endereço fixo.

Para uma criança, aprender a ler pode ser fascinante desde que a deixem descobrir, nas palavras encadeadas pelos autores, perguntas que conversam com as suas. Perguntas como tantas que ela também se faz no silêncio de seu brincar e em outras ações de aprender a ser.

Uma criança que é apenas obrigada a ler textos escolares para fazer “lições”, submetida a deveres encomendados, pode passear os olhos pelas palavras, apressada e entediada, com o único intuito de passar de ano.

Nesse ponto, dirijo minha atenção para a palavra verbo, escolhendo seguir meu fio por uma via lateral – Adélia Prado escreve Verbo, e não verbo! –, uma derivação que se apresenta inadvertida e, ao mesmo tempo, decidida, no caminho dessa reflexão.

Olhando mais fundo, a palavra verbo contém uma ação inaugural de abertura para o mundo: ação curiosa que se dirige, num movimento de investigação, do que existe para o que não existe, dentro e fora de cada pessoa, à procura de aprender a compreender o que ela quer saber. Ler pode e deveria ser uma ação de busca de sentido inaugurada na vida de uma criança desde seu primeiro contato com a leitura.

“Aos quatro anos de idade descobri pela primeira vez que podia ler. (...) um dia, da janela de um carro (...) vi um cartaz à beira da estrada. A visão não pode ter durado muito: talvez o carro tenha parado por um instante, talvez apenas diminuído a marcha, o suficiente para que eu lesse, grandes, gigantescas, certas formas semelhantes às do meu livro, mas formas que eu nunca vira antes. E, contudo, de repente eu sabia o que eram elas: escutei-as em minha cabeça, elas se metamorfosearam, passando de linhas pretas e espaços brancos a uma realidade sólida, sonora, significativa. Eu tinha feito tudo aquilo sozinho. Ninguém realizara a mágica por mim. Eu e as formas estávamos juntos, revelando-nos em um diálogo silenciosamente respeitoso. Como conseguia transformar meras linhas em realidade viva, eu era todo poderoso. Eu podia ler.” (Alberto Manguel)²

² Manguel, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo, Companhia das Letras, 1997, pg. 17-19.

Assim Alberto Manguel nos conta, em *Uma História da Leitura*, a experiência que o integrou dali para a frente no que ele chama de “família de leitores de livros”, à qual pertencem também as duas meninas que entrevistei, testemunhando com muita desenvoltura, cada uma a seu modo, seu igualmente apaixonado vínculo com a leitura.

Quantas crianças tiveram experiências semelhantes, mas não puderam, como Manguel, manter viva essa lembrança pela vida afora?

Quantos educadores se recordam da sua própria aventura primeira no mundo das letras e guardam o fulgor desse momento no olhar que dirigem a seus pequenos aprendizes?

O educador não realiza a mágica pela criança, mas pode, sim, ter o cuidado de dispor, a partir da semente que ele próprio cultiva dentro de si mesmo, uma situação desafiadora para que seus alunos possam, dia após dia de leituras, descobrir a necessidade de regar suas próprias sementes mágicas.

Lembro sempre do livro *Como um Romance*, de Daniel Pennac³, que li já faz bastante tempo. Lá se encontra o relato de um professor a ensinar literatura para jovens que ainda não haviam descoberto a aventura à qual o verbo ler convida. O testemunho de Pennac evidencia o que deveria ser óbvio: é o educador quem, antes de mais nada, cultiva e testemunha a paixão por essa aventura. Porque a literatura – aqui, encontro outra vez o Verbo do texto de Adélia Prado – pode singrar o tempo de sua existência como estrela cadente, acordando lembranças e outras imagens do seu contato com o mundo.

³Pennac, Daniel - *Como um romance*. Rio de Janeiro, Editora Rocco, 1997.

Quando a estrela cadente volta ao escuro, a vontade de continuar essa aventura já está viva, a desejar novas estrelas cadentes, a indagar a escuridão, buscando mais.

Desse lugar do gosto pelo que mais pode descobrir, o educador encontra seus alunos ao testemunhar e compartilhar com eles, como alguém que conhece, sua experiência dessa intimidade com o universo de palavras poéticas.

Uma criança aprende a decifrar palavras e poderá aprender a gostar de ler se as imagens que compõem sua paisagem interna de conhecimento forem constantemente instigadas, ampliadas e alimentadas pelas imagens que povoam os textos literários de todos os tempos e lugares da humanidade, gerando essa intimidade com os livros que, pouco a pouco, se instala na sua vida.

O educador e as obras que ele traz para seus alunos podem intermediar e alumiar as conversas imaginativas que eles estabelecem durante seus atos de leitura. O modo como lhes é apresentado um texto literário bem que poderia considerar essa latência de verbo a pedir uma espécie de encontro desejado, tantas vezes perguntado no exercício de imaginar: – Mas isso aconteceu mesmo? É verdade? Bicho fala? Dragão existe?

A pergunta que move todo ser humano, desde que nasce, na direção de conhecer está costurada como um fio invisível nos mais antigos textos literários, os contos de tradição oral, desde sempre: “E se fosse possível voar nas costas de um pássaro?” As infinitas combinações de imagens que compõem os trajetos desses contos, com suas exuberantes roupagens de adjetivos, movem-se à vontade no universo de possibilidades do mundo da imaginação criadora, instigando o espírito de quem lê na direção do que pode ser. É grande a importância dos adjetivos na literatura oral e escrita.

Um amigo, que leu esse texto antes de vocês, me enviou por email essa boniteza de Machado de Assis: “(...) o adjetivo é a alma do idioma, a sua porção idealista e metafísica. O substantivo é a realidade nua e crua, é o naturalismo do vocabulário”.

Como é possível que se usem contos maravilhosos na escola para se estudar apenas gramaticalmente as funções dos adjetivos?

Esse aprender a ler para decorar regras, em geral algum tempo depois esquecidas, não pode ser o tipo de leitura que guia a aprendizagem significativa das crianças. Como nesse exemplo: “Identifique e responda: de que cor e como é o vestido da princesa descrito no terceiro parágrafo da segunda página?”

Mas, e se fosse possível que o educador escolhesse propostas para as crianças aprenderem a ler não para engolir regras, mas para respirar fora delas: “Como será o quarto da princesa desse conto? O quarto é amplo, pequeno, claro, arrumado, bagunçado, perfumado, quente etc. etc.? O que ela guarda dentro de uma caixinha de prata brilhante escondida debaixo do seu colchão macio?”.

Os abençoados adjetivos são instrumentos preciosos da arte da fantasia. Que as crianças possam ter durante a leitura o gosto de imaginar o que eles qualificam e de guardá-los dentro delas como se fossem vestes penduradas num enorme armário, com suas variadas formas, esquisitices, brilhos, cores e humores. À sua disposição para ser usados oportunamente, para que então elas saibam expressar-se e comunicar-se de modo vivo, escrevendo ou falando, do seu jeito.

O movimento de aprender a forjar o próprio celeiro de imagens internas requer a conversa contínua com outras imagens forjadas em outros celeiros, tais como as que habitam as invenções poéticas das obras literárias.

Pertenço a uma geração que leu Monteiro Lobato num processo de iniciação privilegiada. O casamento da Narizinho com o Príncipe das Águas Claras e todas as peripécias da Emília enredando as personagens lobatianas fundaram em mim e em tantas outras crianças uma familiaridade primordial com o encantamento, para sempre presente na minha vida como via de conhecimento. É como se esse alicerce tivesse aberto as portas para uma necessidade de ler mais e mais, para encontrar outros refúgios surpreendentes de sentidos.

Não li Monteiro Lobato para aprender pontuação. Li porque suas histórias me encantavam. Porque, ao passear por aquelas imagens invencionadas por ele, eu recolhia tesouros que passaram a habitar minha paisagem de imagens internas, a se formar e a se reinventar em lugares visitados com familiaridade: meus sonhos de porvir.

São essas imagens assim cuidadas que permitem à criança conversar com os textos literários, não apenas decifrando palavras, mas traduzindo-as em experiência que amplia seu conhecimento poético. Um tipo particular de conhecimento responsável pelo seu modo pessoal de estar no mundo, de formular hipóteses e dialogar com desafios a partir de um universo interno de recursos imaginativos e perceptivos, que poderiam ser considerados e encorajados pelas propostas dos educadores. Então, o educador precisaria, antes de formular propostas, aprender a escutar seus alunos.

Uma criança aprende, tudo bem, que dois e dois são quatro, que cadeira serve para sentar, que é preciso ser educada com as visitas, que deve tomar banho todos os dias. Nessa aplicação “correta” do que “deve ser” nas situações do dia a dia, adquire internamente um tipo de conhecimento que poderá levá-la a viver uma vida inteira

de ações socialmente adequadas, mas povoada de imagens daquilo que Bruno Duborgel ⁴ chamou de “aborrecimento oficial”.

⁴Duborgel, Bruno - Imaginário e Pedagogia. Editora Piaget, Col. Horizontes Pedagógicos.

E, quando essa criança se encanta com a dança de um barquinho de papel na correnteza da água da chuva, é a convivência com a literatura que legitima esse estado como importante e valioso para sua vida.

A ação de ler (e também a de escutar) atravessa a experiência humana convidando ao exercício da imaginação locomotiva, que puxa o trem da experiência de aprender. A energia que dá movimento a essa locomotiva é a curiosidade manifesta na pergunta: “E se aquilo que não existe pudesse existir?”.

A mesma pergunta que, no nosso mundo ocidental, move cientistas, artistas e empreendedores de todos os tipos. A mesma pergunta que nas culturas tradicionais molda potes, tapetes, templos e ritos de passagem. Quando, atualmente, se oferece à criança a oportunidade de ler, é a essa pergunta que deveriam se dirigir as intenções educativas e formativas.

Quando uma criança pergunta se aquele dragão existe mesmo, penso que ela não está exatamente interessada na existência concreta desse ser do mundo encantado.

Creio que a natureza dessa pergunta está na indagação sobre a possibilidade de transformação como movimento da vida a tornar-se. É como se essa pergunta se dirigisse ao escuro para onde volta a estrela cadente depois de singrar o tempo, numa ação imaginativa que quer saber se tudo que não existe pode vir a ser.

Nesse sentido, os contos maravilhosos têm um importante papel a desempenhar na formação de uma criança. Não como “preparação para a leitura” ou com qualquer outro objetivo que não seja o encontro silencioso de cada criança com “o brilho que a razão não devassa, gozo prometido aos simples de coração”.

Esses contos concebidos nas auroras da vida humana convidam a curiosidade da criança a movimentar-se, a permanecer viva, recolhendo, em estado de maravilha, mundos de achados poéticos que ela poderá habitar e tomar seus.

Um dragão é menos aquele dragão daquela história e mais o contato interno da criança com movimentos possíveis de desafios assustadores. Passear por dentro desses movimentos, mesmo com medo, às vezes será que serve de combustível inebriante para o ensaio da coragem?

Nossa maior pergunta como educadores não deveria ser:

– Como levar os alunos a ler?

Ou:

– Como competir com os joguinhos eletrônicos?

Ou:

– Como fazer com que crianças tão dispersas se concentrem na leitura?

De outro modo, imagino que poderíamos perguntar:

– Como manter vivo dentro dos meus olhos esse “brilho que a razão não devassa” sabendo que essa chama permanece acesa porque não parei de ler e de me deixar tocar pelas palavras poéticas? Qual foi o último livro que li que me deixou em estado de encantamento?

Se conjuguei o verbo “tomar-se” em consonância com a sem-gracice das tarefas do mundo e tornei-me um adulto aborrecido e sem esperança, como posso apresentar a literatura para meus alunos? E querer que eles se interessem?

No entanto, se ainda estamos vivos, podemos perceber que as crianças não são dispersas, que a incrível aventura de ler não compete com joguinhos eletrônicos (há lugar para tudo dentro de uma criança), que ninguém leva os alunos a ler (levar ao zoológico pode ser...).

Como diz Manguel: “(...) eu tinha feito tudo aquilo sozinho. Ninguém realizará a mágica por mim”. Uma criança vai achar que ler é importante não pelo que o educador diz, mas pelo que ele testemunha de seu gosto pela leitura.

Todos nos lembramos de professores marcantes que tivemos em nossa vida escolar. Às vezes, guardamos detalhes aparentemente insignificantes de como aquela professora se vestia, com meias de náilon e sandálias, o tom grave da sua voz, seus dentes encavalados.

De todos os professores que tenho na memória, nenhum me “levou a nada”. Estão vivos dentro de mim porque o modo singular como conjugavam na sua própria vida o verbo tomar-se, seu testemunho e sua verdade me desafiaram a perguntar: – E se fosse possível que pela ação de ler – os livros, os outros, eu mesma, a vida, a arte, o mundo – eu descobrisse infindáveis outros testemunhos que me encorajassem a experimentar e a acreditar que posso tomar-me uma pessoa melhor?

Toda criança tem o direito de aprender a conjugar o verbo ser, o verbo vir a ser, o verbo tomar-se.

Lá está no dicionário a definição de verbo: vocábulo que expressa o modo de atividade ou o estado que apresentam as pessoas, animais ou coisas de que se fala.

Depende muito dos educadores o modo de atividade ou o estado que apresenta essa criança no seu percurso de aprender. A lembrança da maravilha da primeira descoberta de leitura pode ser soterrada pelo excessivo didatismo do aborrecimento oficial; pelo vínculo que a má pedagogia estabelece entre o livro e os objetivos formativos equivocados que ignoram e empobrecem o contato vivo da curiosidade da criança com o que ela lê; pela escolha de textos adocicados que restringem e diminuem a real capacidade da criança de aprender, textos pobres de imagens poéticas, cheios de estereótipos e palavras de ordem disfarçadas, que insultam o apreço que uma criança tem pela beleza e pela harmonia das coisas da vida.

Uma criança pode gostar de ler porque estabelece com as palavras poéticas um diálogo no qual ela existe além dos limites de sua vida no tempo aborrecido dos deveres cotidianos. Mergulhada na literatura, ela pode exercitar ser mais vasta, viver surpreendentes desafios que são como autênticos vislumbres do Verbo estrela cadente, inesquecíveis clarões repentinos a singrar a cronologia do tempo correto das respostas certas.

É o gosto pelo escuro onde desaparecem estrelas cadentes que dá sentido à constante busca do ser humano na direção de sua integridade e completude.

Referências bibliográficas

- (1) PRADO, Adélia. **O homem da mão seca**. Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 165.
- (2) MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 17-19.
- (3) PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- (4) DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e pedagogia**. Piaget. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

Regina Machado é professora doutora do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (aposentada). Foi coordenadora do grupo Pé de Palavra, de contadores de histórias, até 2007. Criadora e coordenadora do Encontro Internacional Boca do Céu, de contadores de histórias, em 2001, 2006 e 2008 no Sesc São Paulo; e em 2010 e 2012 na Oficina Cultural Oswald de Andrade da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo. É coordenadora do Grupo Pé de Maravilha, de músicos e contadores de histórias, desde 2008. É contadora de histórias para adultos e crianças desde 1980. É graduada em Ciências Sociais na Universidade de São Paulo (1972). Fez mestrado em *Educational Theatre* na New York University (1980) como bolsista da Fulbright Foundation. Fez doutorado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (1989) e livre docência na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (2002). É autora dos livros: *A Formiga Aurélia e Outros Jeitos de ver o Mundo* (São Paulo, Cia. das Letrinhas, 1998. Traduzido para o espanhol e comprado pelo governo do México para as escolas mexicanas: *La Hormiga Aurelia y Otras maneras de Ver el Mundo*.), *Nasrudin* (São Paulo, Cia. das Letrinhas, 2001), *O Violino cigano e outros Contos de Mulheres Sábias* (São Paulo, Cia. das Letras, 2004), *Acordais: Fundamentos Teórico-Poéticos da Arte de Contar Histórias* (São Paulo, Editora DCL, 2004) e *Cláudio Tozzi* (Série Mestres das Artes no Brasil, São Paulo, Editora Moderna, 2004).

Campos de presença

Stela Barbieri

Ao ser convidada para o encontro “*Por que ler?*”, me coloquei a pensar sobre quais leituras estamos falando. Eu gostaria de falar sobre as leituras que ativam nossa relação com o mundo e nossa maneira de viver. Trabalho com educação e arte e acredito na força que essas áreas têm de nos ampliar horizontes, nos apresentando universos conhecidos de outros modos e desconhecidos.

Particularmente, eu não tive um histórico escolar muito feliz. Não me adaptava na escola, tampouco mais tarde, na universidade. Minha vida curricular não foi linear. No entanto, por obra do destino, hoje e desde sempre trabalho com educação. Este é um grande desafio.

Estudei em uma escola que trabalhava com o método montessoriano, que tem muitos materiais concretos e ensina a ler as letras junto com a imagem. Eu nunca lia a letra, só a imagem, então eu sempre lia o que não era para ser lido. As letras não faziam a menor diferença para mim, por exemplo, no “c” tinha uma casinha, no “b” tinha uma bola e eu ficava olhando a casinha, a bola e as letras me passavam despercebidas.

Mas, afinal, o que é ler? Que tipos de leitura fazemos? Gosto de pensar na leitura como “campos de presença”, pois fazemos muitos tipos de leitura. Se for para levantar a bandeira da leitura, que seja para a vida ficar mais viva, para ter mais prazer, para estarmos reconciliados com o humano que existe em nós. Somos cercados por tantas burocracias, tantos requerimentos, tantos orçamentos, tantas tratativas políticas para que as pessoas possam fazer as coisas...

São tantos códigos que acabamos lendo e, a partir disso, comecei a pensar nos tipos de leitura que vamos fazendo, que o homem foi desenvolvendo. Por exemplo, a lei das estações pelas aves migratórias: quando as aves estão mudando de lugar, a estação está chegando ao fim; ou a leitura da sua localização no espaço pela leitura das estrelas, das constelações localizadoras; ou a leitura da mão, que tem os códigos para ler o destino; ou ainda a leitura das pegadas dos animais. Algumas pessoas leem a natureza. Por exemplo, quando você está com alguém que conhece muito bem a floresta e a pessoa diz “olha aquele pássaro” e você olha, olha, olha e não vê pássaro nenhum, pois você não tem o código daquela leitura; ou quando você está ouvindo música com alguém que conhece muito sobre música e a pessoa fala “ouça o oboé tocando” e você fica tentando encontrar o oboé e não acha o oboé, então você precisa também de uma alfabetização nesses vários tipos de leituras.

Ao ver a fotografia de uma pegada, só poderei ter certeza de que um animal deixou aquele rastro se houver uma legenda. Não temos esses códigos, não sabemos ler as pegadas. Tem pessoas que sabem ler coco na floresta; pelo coco fresco ou não eles sabem há quanto tempo o animal está naquele local, se o animal está próximo ou distante, o risco que ela está correndo de estar naquela situação.

Há também a leitura da borra de café. É uma tradição ancestral de alguns povos e que vai passando através das gerações. Tem pessoas que leem a borra de café, uma experiência de imagens antropológica muito legal, pois a pessoa fala “você está vendo o pássaro?” e você acaba vendo o pássaro mesmo.

Outra possibilidade de leitura é a leitura da arte, onde o estudo e a experiência, a percepção e a sensibilidade, nos mostram caminhos para ler.

Quando uma pessoa vai a uma exposição de arte contemporânea ela tem que ser encorajada a acreditar na sua percepção; se não, ela acha que aquilo não lhe diz respeito, pois ela não está entendendo nada. Têm pessoas, por exemplo, com dificuldade em ler Guimarães Rosa, por não entenderem aquele código ou aquele sistema de escrita. Saramago, que não tem pontuação, é outro jeito de ler. Como nos aproximamos dos códigos? Porque ler é para estar mais vivo, ler para a vida ser mais rica, ler para ter mais vontade de viver, para ficar mais curioso, para aquilo fazer sentido.

Sou casada com um homem que é da cidade, eu sou do interior e tenho uma relação diferente com a cidade. Quando vamos ao centro ele lê os prédios, as sombras dos prédios, ele parece um homem da floresta só que na cidade, ele vê coisas na cidade que eu não estou acostumada a ver. Isso me encanta, ele vai me introduzindo em outro sistema de leitura, outra maneira de olhar para a cidade, de encarar, enfrentar, ter prazer com ela. Assim aprendemos com os outros esses códigos de uma leitura que já conhecemos.

Escrevi uma história chamada “O reino dos mamulengos”, sobre quando não estamos inseridos no universo do qual entendemos os códigos. Eu, por exemplo, tenho dificuldade em falar inglês. Com o passar do tempo eu fui aprendendo, mas me sinto um pouco perdida, pois às vezes não entendo algumas palavras e acabo perdendo o discurso todo. Como fica então essa situação de você não entender o código? Para conseguir entender o livro “Mil e uma noites” é necessário ter uma experiência de vida. Por mais que você tenha os códigos, o que está por trás das palavras são outros códigos e, muitas vezes, somos excluídos por não entendê-los.

O rei dos mamulengos era uma pessoa que entendia tudo de mamulengo, ele era um perito nisso, mas ele não sabia ler as palavras e isso era uma restrição para a vida dele, porque ele era enganado. Ao mesmo tempo ele era um homem que sabia ler os personagens, as expressões, o jeito para fazer pesquisa, para entrarmos nos códigos, para aprendermos os códigos, para que a nossa leitura pudesse ser mais rica e nossa vida mais interessante. Acho que temos métodos muito diferentes para fazer isso. Temos que levar em consideração como são esses tipos de leitura, como podemos fazer do nosso trabalho de pesquisa uma maneira de alimentar a nossa curiosidade. É isso que nos leva a levantar mais um dia pela manhã, o nosso desejo, a nossa curiosidade de conhecer, de fazer coisas. O que fazemos para que essa pesquisa tenha um sabor próprio? Eu sinto que por mais que existam livros que nos ensinem a nos aproximar da literatura, eu acredito nas nossas pesquisas e no nosso jeito de ler. Tem pessoas que abrem a página pelo meio do livro e tem pessoas que folheiam e guardam o livro na prateleira para depois de um tempo pegar de novo. Temos que sair um pouco do status quo da leitura, das regras, da coisa mecânica, precisamos encontrar caminhos para que a leitura possa acontecer.

Tem uma coisa curiosa na literatura infantil, aquilo que cada pessoa faz com o que vai lendo do livro, da história - o ilustrador lê a história de uma determinada maneira, o designer lê a história de outra maneira, o editor de outra, a bibliotecária de outra, a criança de outra e por aí vai. Todas essas leituras impactam na relação que a pessoa terá com o livro e com a leitura, porque o designer pode acabar com o livro, o ilustrador pode acabar com a história ou o autor pode acabar com a ilustração.

Enfim, essas relações são muito imbricadas, portanto esses vários tipos de leituras são fundamentais, tanto a leitura de quem se aproxima da história como a leitura do espaço em que o livro está, onde a arte acontece, onde a natureza está. O que eu estou querendo dizer é que um editor sensível, que tenha uma riqueza de outros tipos de leitura, vai olhar para o livro como uma obra de arte e não como um produto para ser inserido nos planos de um governo com tais e tais critérios. Nas livrarias tem um mercado de livros imenso com coisas boas, mas também com muita coisa ruim. Pensando nisso, como você faz as suas escolhas levando em consideração a experiência de tantos lugares que você leu, de todas as comidas que você provou, de todas as coisas que você viveu?

É dessa bagagem que estamos falando, do leitor, de outras leituras que você fez e que impactam na relação com as obras de arte, com os livros, com a música. Ainda existe uma eleição na escola da matemática e da língua portuguesa em detrimento das outras áreas, mas sinto que todas as áreas precisavam ser vistas como arte, arte no sentido de ser uma expressão humana, de ser uma expressão do pensamento, uma expressão dos experimentos, da pesquisa.

No fim das contas, o rei dos mamulengos se casa, continua a fazer mamulengos e aprende a ler. O livro é um diálogo entre o escrito e as leituras possíveis, as leituras que fazemos dentro das nossas limitações e dentro das nossas potências e nesse sentido todas as outras leituras influenciam na relação que temos com o livro. É necessário ampliar a nossa possibilidade de escuta, de contato com as outras relações, para que possamos ouvir o galo cantando, para que possamos perceber o rosto das pessoas que estão nos olhando.

Temos que acordar as narrativas que adormecem em nós, que ativam esse campo fértil das várias leituras que existem para que a relação com o livro seja uma relação de tornar a vida mais vida, para a vida ter mais encanto e mais sabor.

Stela Barbieri é artista plástica, contadora de histórias e diretora da Ação Educativa do Instituto Tomie Ohtake. É curadora educacional do educativo permanente da Fundação Bienal de São Paulo e conselheira na Fundação Calouste Gulbenkian, em Portugal. Educadora há 24 anos, coordena a produção de materiais educativos em várias instituições e desenvolve oficinas de artes para professores de escolas públicas.

Por que ler?

Tata Fernandes

Meu nome é Tata Fernandes. Nasci numa terça-feira de Carnaval, no ano de 1963. Sou compositora, cantora, atriz, professora de música e uma pessoa apaixonada por palavras. Palavras faladas, escritas, cantadas... Quanto mais palavras eu conheço, mais feliz eu fico!

Paixão antiga, despertada na infância, graças aos meus pais, que me presenteavam com livros comprados na porta de casa. Ainda posso sentir o sabor da felicidade quando ouvia minha mãe me chamar para escolher uma coleção: – Tata, o vendedor de livros chegou!

E foi assim que comecei a minha paixão por palavras e a minha biblioteca. Os livros traziam palavras que me levavam para vários lugares, palavras que me fazia conhecer e encontrar personagens diferentes. Por meio delas, conheci reinos, castelos, florestas, príncipes, princesas, bichos, bruxas, monstros, fadas, vilões, heróis e várias histórias. As palavras pulavam das páginas para a minha imaginação, e a viagem começava...

Depois de viajar com vários livros, ganhei, também dos meus pais, outro presente muito importante: uma vitrolinha azul e discos de historinhas. Ouvir a voz do narrador, dos personagens, os sons e as canções que ilustravam a história eram momentos mágicos que eu vivia com imenso prazer. Sempre tendo em mãos o livro com as palavrinhas escritas. Ouvia e seguia conferindo, e a magia ia aumentando.

Bem depois, ganhei um violão e aulas de música. Aí, as palavras começaram a pular dos encartes dos discos para a minha voz e descobri que as palavras também podiam virar canção. Fui crescendo encantada com os sons e os significados das palavras, e brincar com elas virou minha diversão favorita e também a minha profissão.

Virei compositora, cantora, atriz, professora de música e uma pessoa apaixonada por palavras. E dessa paixão que só cresce já nasceram várias letras de canções, que agora compartilho aqui para que possam ser lidas, além de cantadas.

Por que ler? Pra poder fazer canção.

Palavrinhas

Elas sempre me convidam
Pra uma balada
Pra uma festinha
Não resisto e vou
Vou com as palavrinhas
No baile das letras
Sílabas se encontram

Dançam palavras
Fazem canção

Diz aí, amizade!

O melhor amigo
Do vocabulário
É o dicionário
De A a Z
Dá pra saber
Como se escreve
O que quer dizer
O que quer dizer?
Diz aí, amizade!
A, B, C, D, E, F, G,
H, I, J, K,
L, M, N, O, P, Q,
R, S, T, U, V,
W, X, Y, Z
Lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá,
Lá, lá, lá, lá
De Alzira a Zenaide

Felizardo

Hoje eu acordei
Me sentindo tão bem,
Tão bem,
Tão bem,
Tão bem
Também, pudera, minha vida está tão boa
Logo que acordo, já me pego rindo à toa

Eu gosto do que eu penso
Eu gosto do que eu faço
Às vezes, não faço bem feito
Me embaraço, tropeço feio
Mas depois acerto o passo

Laço de fita pra enfeitar
O abraço
Terra e céu, sol e luar

Se liga

Eu gosto muito
De ter vindo
De onde eu vim
De uma barriga
Grande assim
Lá dentro era bem seguro
Nem precisava pensar
Aqui fora, você tem que se ligar

Quem não liga pra nada
Ai, ai, ai, ui, ui

Quem não liga pra nada
Não liga, não acende
Não acende nenhuma luz

Natureza

Quando um bicho
Come um homem
Todo mundo se espanta
Quando um homem
Come um bicho
Os outros pedem a receita

Natureza viva
Natureza morta

Saci

Saci saiu da mata
Com seu cachimbinho
Com seu gorro vermelho
Pulando miudinho
Pulando num pezinho
Saci saiu da mata
Com seu gorro vermelho
Pulando miudinho

Pula, pula, saci
Pula, pula, saci
Pula, pula, sci

Saiu da mata

Mula sem cabeça

O que será que
A mula sem cabeça pensa?
O que será que
A mula sem cabeça come?
Será que
A mula sem cabeça sabe
O que é a fome?

Será que
A mula sem cabeça é moça?
Ou será que
A mula sem cabeça é uma senhora?
Como será que ela ri?
Como será que ela chora?

Aurora

Tudo tem sua hora
Pra acontecer
Todo ser humano tem
Tanto que aprender

Hora de chegar
Hora de ir embora
Feliz
Pôr do sol
Aurora

Click, flash

Um mais um
São dois
Mais um
São três
Mais um
São quatro

Um, dois, três, quatro
Um, dois, *click, flash*
Xi!
Pintou careta no retrato

Bilíngue

Dog, cão
Cat, gato
Lion, leão
Duck, pato
Monkey, macaco

Peixe, *fish*
Porco, *pig*
Pulga, *flea*
Mosca, *fly*
Borboleta, *butterfly*

The animals, os animais

Cuidado

Girafa tem pescoço comprido
Pavão adora ser todo colorido
Hiena gosta de dar gargalhada
O porco tem nariz de tomada

não é pra pôr o dedo aí
Tomada
não é pra pôr o dedo aí

Leão tem juba e rugido forte
Urso polar vive lá no Polo Norte
O formigueiro é a casa da formiguinha
Dodói só sara se criar casquinha

Não é pra pôr o dedo aí
Dodói
Não era pra pôr o dedo aí
Casquinha
Não é pra pôr o dedo aí
Dinheiro público
Não é pra pôr o dedo aí

Próximo passo

Como se chama?
Pra quê que serve?
Como funciona?
Como se escreve?
O que eu quero?
Como é que eu faço?
Quando é que eu posso?
Próximo passo

Pé de vento

Plantar bananeira
Cambalhota, pé na estrada
Cachoeira, água gelada
Rio abaixo, diversão

Plantar uma flor
Pra regar de madrugada
Vela pro anjo da guarda
Iluminar a escuridão

Plantar pé de vento
Pra espantar poeira parada
Promover a batucada
No quintal do coração

Plantar bananeira
Plantar uma flor
Plantar pé de vento
Plantar uma flor

Pérola gigante

A garoa é filha do chuvisco
Um desenho começa com um risco
O sorriso é filho da alegria
Redondo é o sol
A lua varia

Meia-lua
Crescente ou minguante
Lua nova
Quase não dá pra ver
Lua cheia
Pérola gigante

Banho

Não precisa chorar
Na hora de tomar banho
Do chuveiro já sai tanta água
Não precisa chorar

Guarde esse chorinho
Pra uma hora de saudade
Nem sempre dá pra ficar perto de quem
A gente gosta de verdade
Guarde esse chorinho
Pra uma hora de aflição
Dor, machucadinho
Ou pura emoção

Tristezinha

Tristezinha, por favor
Tome um chá de sumiço
Acabou o nosso assunto
Não existe compromisso
Tristezinha, dê o fora
Puxe o carro, vá embora
Só você é que não vê
Que já passou da sua hora

Tristezinha
Tchau
Tristezinha
Bye-bye
Tristezinha
Tchau
Tristezinha
Au revoir

Já, já, eu volto!

Meu amor
Eu disse que eu vou
Mas eu volto

Eu também acho muito bom
A gente ficar junto
Brincar, fazer lição
Trocar qualquer assunto

Não adianta fazer bico
Nem bater o pé
Eu estou saindo
Volto logo
Volto assim que puder
Já, já, eu volto!

Tchá-tchá-tchá

Eu não tenho medo
De cantar uma canção
Lá, lá, lá, lá, lá
Eu não tenho medo
De dançar pelo salão
Tchá-tchá-tchá

Eu agora vou
Vou me levantar
Vou sair cantando
E dançando sem parar

Lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá
Tchá-tchá-tchá

Lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá
Tchá-tchá-tchá

Pelúcia

Por favor, polícia
Não persiga
Os bichinhos de pelúcia

Não persiga
Não prossiga nessa função
Deixe os bichinhos de pelúcia
Estourarem as bolinhas de sabão
Por favor, polícia, não
Por favor, polícia!

Por favor, polícia
Não persiga

Os bichinhos de pelúcia

Não persiga

Não prossiga nessa função

Deixe que os bichinhos de pelúcia

Como as batatinhas se esparramem pelo chão

“Plícia” para quem precisa de polícia

Pelúcia para quem precisa de pelúcia

Por quê?

Se eu pergunto Por quê?

Quem é que vai responder?

Se eu pergunto é porque

Estou precisando entender

Por quê? Por quê?

Por quê? Por quê?

Por quê?

Por que é que eu não posso brincar lá fora

Se o meu amigo me chamou...

Por que é que eu tenho que dormir agora?

Se o meu sono ainda não chegou...

Porque sim, porque não

Não é resposta

Porque sim, porque não

Não resolve a questão

Tata Fernandes é fonoaudióloga, formada pela PUC-SP. Violonista pelo Instituto Normal de Música é cantora, compositora e atriz. Integra os grupos Bandamirim, Cia Circo Branco, banda Orquídeas do Brasil e é professora de música da Escola Livre de Teatro de Santo André.

Sugestões do Espaço de Leitura

Educar é um compromisso ético que pressupõe o desejo de transformação. Considerando o ensino como um processo reflexivo contínuo, o educador permitirá ao aluno desenvolver e ampliar habilidades cognitivas, afetivas e sociais, tornando-se sujeito capaz de interferir na realidade social em que está inserido e ser protagonista da sua própria história.

A troca de experiências é uma atitude essencial nessa trajetória. Seja na relação com outros educadores ou com as crianças e os adolescentes; seja nas instituições formais de ensino ou em ambientes alternativos. Aceitar o outro é, mais que qualidade, exigência para aqueles que se propõem a ensinar e aprender.

Da mesma forma, a busca de informação e conhecimento é um pressuposto para qualificar a ação educadora. Por isso, o Espaço de Leitura elaborou um elenco de obras e sites na internet para subsidiar os educadores nesse processo e servir como referência para a construção e a atualização de instrumentos voltados para o incentivo à leitura.

Textos e artigos

A filosofia vai à escola

Matthew Lipman

Summus Editorial

Uma proposta de estímulo à discussão, ao exercício de raciocínio, questionamento e investigação como oportunidade para descobrir os ideais que nortearão de forma definitiva a vida de crianças e adolescentes.

A importância do ato de ler: em três artigos que se completam

Paulo Freire

Cortez

O objetivo principal do autor é apresentar e discutir concepções possíveis de leitura, sua importância em relação à história de leitura de cada um e à forma com que cada indivíduo vê o mundo e se relaciona com ele.

A literatura infantil na escola

Regina Zilberman

Global

Reunião de ensaios que explora a literatura como instrumento de conscientização da criança por meio de uma relação prazerosa e redimensiona o status da literatura infantojuvenil.

Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo

Paulo Freire e Donaldo Macedo

Paz e Terra

Num diálogo entre o pedagogo e o educador sobre suas experiências é possível conhecer a reflexão teórica e prática sobre o processo de alfabetização e de leitura de mundo.

Conversas com quem gosta de ensinar

Rubem Alves

Cortez

Crônicas sobre a formação do educador e instâncias formais e não formais de ensino e aprendizagem. O autor diferencia professor e educador, considerando o primeiro ligado mais à questão técnica da profissão e apresentando o educador como quem tem uma relação íntima com a vocação, determinada pela ideologia e pelo amor.

Gramática da Fantasia

Gianni Rodari

Summus Editorial

O volume reúne técnicas e exercícios para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, com propostas práticas e simples que podem resultar na produção de narrativas orais ou escritas.

Jogos para atores e não atores

Augusto Boal

Civilização Brasileira

Todas as pessoas atuam e interpretam, diante do espelho ou de plateias. Nesse livro, o autor propõe a investigação do gesto por meio de jogos, sistematizando inúmeros exercícios que podem servir como suporte para o trabalho com obras literárias.

Literatura infantil, voz de criança

Maria José Palo e Maria Rosa Oliveira

Ática

A partir de uma análise da produção contemporânea, as autoras propõem uma reflexão sobre o poético-literário e sobre questões como personagem, intriga, narrador, discursos, imagem e recepção.

Medo e ousadia: o cotidiano do professor

Paulo Freire

Paz e Terra

O autor propõe a discussão de métodos tradicionais e não tradicionais no cotidiano do educador, propondo a troca de conhecimentos entre professores e alunos por meio de centros de interesse, experiências e curiosidades da realidade.

O conto de fadas – símbolos, mitos, arquétipos

Nelly Novaes Coelho

Difusão Cultural do Livro

As facetas da aventura humana eternizada no tempo e o papel dos contos de fadas na formação das novas gerações. Levantamento histórico e análises de contos clássicos.

O prazer da leitura

Rubem Alves

Correio Popular, 2001

O autor compara o texto a uma partitura musical e reflete sobre as delícias que a literatura pode proporcionar a crianças e adolescentes por meio de experiências afetuosas.

Por que ler os clássicos

Ítalo Calvino

Companhia das Letras

“Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. Um guia valioso sobre as razões para se debruçar sobre os autores mais expressivos da literatura ocidental.

Roteiro de Leitura Pública

Maria Betânia Ferreira

Instituto Ecofuturo

Um roteiro para tomar o texto vivo e presente, vibrante no seu próprio corpo, partindo de um instrumento maravilhoso: a voz. Disponível para download em <http://www.ecofuturo.org.br/blog/show/642>.

Seis propostas para o próximo milênio

Ítalo Calvino

Companhia das Letras

Nesse volume, o escritor italiano identifica as seis qualidades que apenas a literatura pode salvar - leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade, consistência -, virtudes a nortear não apenas a atividade dos escritores, mas cada um dos gestos de nossa existência.

Sites na internet

Amigos do livro

<http://www.amigosdolivro.com.br/home.php>

Estudo, pesquisa, divulgação e promoção do livro e do hábito da leitura.

Brasil que lê

<http://www.brasilquele.com.br/>

Mídia digital atualizada e antenada com a questão do livro e da leitura; notícias sobre o tema no Brasil e no mundo.

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

<http://www.cenpec.org.br/>

Tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública.

Instituto Pró-Livro

<http://www.prolivro.org.br/>

Conjunto de estratégias destinadas a promover a competência leitora, os hábitos de leitura e o acesso aos livros, especialmente voltado à inclusão cultural da população brasileira que não tem acesso ao livro e aos bens culturais.

Nova Escola

<http://revistaescola.abril.com.br/>

Revista mensal destinada a educadores, que apresenta planos de aula, reportagens, jogos e outras informações de interesse.

Pedagogia ao Pé da Letra

<http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/>

Informações relacionadas à educação, monografias, resenhas e atividades didáticas.

Na cidade de São Paulo

As vivências educativas não se esgotam no ambiente da sala de aula ou das instituições e, ao contrário, têm fronteiras muito mais amplas. Uma proposta para privilegiar a leitura crítica e questionadora de mundo é investir na oferta de outras oportunidades de acesso à cultura e à diversidade, como forma de ampliar o repertório das crianças e adolescentes.

A realização de visitas a museus, bibliotecas, teatros e centros culturais, entre outros equipamentos abertos ao público não apenas de escolas, permite o contato com fontes diferenciadas de informação, incentivando a construção da memória, a leitura de aspectos econômicos, sociais e culturais da sociedade, o conhecimento sobre o mundo atual, de outros tempos e de outros espaços.

Muitos desses locais e acervos contam com equipes educativas preparadas para receber grupos e apresentar seus acervos. O elenco de opções a seguir é um convite à interpretação de outras realidades e à emancipação cultural.

Associação Cultural Videobrasil

Av. Imperatriz Leopoldina, 1150, Vila Leopoldina

11 3832-3112

www.videobrasil.org.br

Biblioteca Alceu Amoroso Lima (Poesia)

Rua Henrique Schaumann, 777, Pinheiros
| | 3082-5023
bmalceualima@yahoo.com.br

Biblioteca Belmonte (Cultura Popular)

Rua Paulo Eiró, 525, Santo Amaro
| | 5687-0408
bmbelmonte@yahoo.com.br

Biblioteca Cassiano Ricardo (Música)

Av. Celso Garcia, 4200, Tatuapé
| | 2092-4570
bmcassianoricardo@yahoo.com.br

Biblioteca de São Paulo

Av. Cruzeiro do Sul, 2630 - Santana
| | 2089-0800
<http://bibliotecadesaopaulo.org.br/>

Biblioteca Hans Christian Andersen (Contos de Fadas)

Av. Celso Garcia, 4142, Tatuapé
| | 2295-3447
bibliotecahans@gmail.com

Biblioteca Mário de Andrade

Rua da Consolação
| | 3256-5270
www.bma.sp.gov.br/

Biblioteca Mário Schenberg (Ciências)

Rua Catão, 611, Lapa
| | 3675-1681
bcsp.mschenberg@prefeitura.sp.gov.br

Biblioteca Monteiro Lobato

R. Gen. Jardim, 485 - Vila Buarque
| | 3256-4122
http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/monteiro_lobato/

Biblioteca Paulo Duarte (Cultura Negra)

Rua Arsênio Tivolieri, 45, Jabaquara
| | 5011-8819
bmpauloduarte@yahoo.com.br

Biblioteca Prestes Maia (Arquitetura e Urbanismo)

Av. João Dias, 822, Santo Amaro
| | 5687-0513
bmprestesmaia@yahoo.com.br

Biblioteca Raul Boop (Meio Ambiente)

Rua Muniz de Souza, 1155, Aclimação
11 3208-1895
bmraulbopp@yahoo.com.br

Biblioteca Roberto Santos (Cinema)

Rua Cisplatina, 505, Ipiranga
11 2063-0901
bmrobertosantos@yahoo.com.br

Biblioteca Viriato Corrêa (Literatura Fantástica)

Rua Sena Madureira, 298, Vila Mariana
11 5573-4017
bibliotecavilamariana@hotmail.com

Caixa Cultural São Paulo

Praça da Sé, 111, Centro
11 3221-4400
www.caixa.gov.br/caixacultural

Casa das Rosas

Av. Paulista, 37
11 3251-7251
http://www.casadasrosas-sp.org.br/

Casa Guilherme de Almeida

Rua Macapá, 187, Perdizes
11 3672-1391
http://www.casaguilhermedealmeida.org.br/

Centro da Cultura Judaica

Rua Oscar Freire, 2500, Sumaré
11 3065-4333
www.culturajudaica.org.br

Centro Cultural Banco do Brasil

Rua Álvares Penteado, 112, Centro
11 3113-3651
www.bb.com.br/cultura

Centro Cultural São Paulo

Rua Vergueiro, 1000
11 3397-4036
www.centrocultural.sp.gov.br

Estação Ciência

Rua Guaicurus, 1394, Lapa
11 3871-6750
http://www.eciencia.usp.br/

Fábrica de Cultura Capão Redondo

Rua Algard esquina com Rua Trevo Branco, s/nº, Capão Redondo
| | 4096-9900
http://www.fabricasdecultura.sp.gov.br/unidades/capao_redondo

Fábrica de Cultura Itaim Paulista

Rua Estudantes da China, 500, Itaim Paulista
| | 2025-1991
http://www.fabricasdecultura.sp.gov.br/unidades/itaim_paulista#.UVGtDBeG3HQ

Fábrica de Cultura Jardim São Luís

Rua Antônio Ramos Rosa, 37, Jardim São Luís
| | 5510-5530
http://www.fabricasdecultura.sp.gov.br/unidades/jardim_sao_luis

Fábrica de Cultura Parque do Belém

Avenida Celso Garcia, 2231, Complexo do Parque Belém
| | 2618-3447
http://www.fabricasdecultura.sp.gov.br/unidades/parque_do_belem#.UVGtzBeG3HQ

Fábrica de Cultura Sapopemba

Rua Augustin Luberti, 300, Sapopemba
| | 2012-5803
<http://www.fabricasdecultura.sp.gov.br/unidades/sapopemba>

Fábrica de Cultura Vila Curuçá

Rua Pedra Dourada, 65, Vila Curuçá
| | 2016-3316
http://www.fabricasdecultura.sp.gov.br/unidades/vila_curuca

Fábrica de Cultura Vila Nova Cachoeirinha

Rua Franklin do Amaral, 1281, Vila Nova Cachoeirinha
| | 2233-9270
http://www.fabricasdecultura.sp.gov.br/unidades/vila_nova_cachoeirinha

Instituto Arte na Escola

Alameda Tietê, 618, casa 3, Cerqueira Cesar
| | 3103-8062
www.artenaescola.org.br

Instituto de Arte Contemporânea

Rua Maria Antonia, 242/258, Consolação
| | 3255-2009
www.iacbrasil.org.br

Instituto Moreira Salles

Rua Piauí, 844, 1º andar, Higienópolis
| | 3825-2560
ims.uol.com.br/ims

Instituto Oceanográfico

Praça do Oceanográfico, 191, Cidade Universitária
11 3091-6587
<http://www.io.usp.br/>

Instituto Tomie Ohtake

Rua Coropés, 88, Pinheiros
11 2245-1937
www.institutotomieohtake.org.br

Itaú Cultural

Av. Paulista, 149
11 2168-1876
www.itaucultural.org.br

Museu da Educação e do Brinquedo

Faculdade de Educação, Av. da Universidade, 308 - Bloco B, Sala 38
11 3091 2352
<http://www.meb.fe.usp.br/>

Museu de Anatomia Humana

Av. Prof. Lineu Prestes, 2415, Butantã
11 3091-7360
<http://www.icb.usp.br/museu/>

Museu de Anatomia Veterinária

Av. Prof. Dr. Orlando Marques de Paiva, 87, Cidade Universitária
11 3091-1309
www.fmvz.usp.br

Museu de Arte Contemporânea - MAC

Rua Praça do Relógio, 106, cidade Universitária
11 3091-3328
www.mac.usp.br

Museu de Arte de São Paulo - MASP

Av. Paulista, 1578
11 3251-5644
www.masp.art.br

Memorial da América Latina

Av. Auro Soares de Moura Andrade, 664, Barra Funda
11 3823-4600
www.memorial.sp.gov.br

Museu Afro Brasil

Av. Pedro Álvares Cabral, s/n, Parque do Ibirapuera, Portão 10
11 5579-0593
www.museuafrobrasil.com.br

Museu de Arte Brasileira – MAB-FAAP

Rua Alagoas, 903, prédio 1, Higienópolis
|| 3662-7200
www.fiap.br/museu

Museu da Arte Contemporânea

Rua da Praça do Relógio, 160, Cidade Universitária
|| 3091.3039
<http://www.mac.usp.br/>

Museu Brasileiro da Escultura – MuBe

Av. Europa, 218, Jardim Europa
|| 2594-2601
www.mube.art.br

Museu da Casa Brasileira

Av. Brigadeiro Faria Lima, 2705
|| 3032-2564
www.mcb.sp.gov.br

Museu da Cidade de São Paulo

Exemplares arquitetônicos na cidade de São Paulo
|| 3396-6047
www.museudacidade.sp.gov.br

Museu de Ciências da USP

Av. Miguel Stefano, 4200 – Prédio 7, Água Funda
|| 5077-6337
www.usp.br/mc/

Museu de Geociências

Rua do Lago, 562 - Butantã
|| 3091-3952
<http://www2.igc.usp.br/museu/home.php>

Museu da Imagem e do Som - MIS

Av. Europa, 158, Jardim Europa
|| 2117-4777
www.mis-sp.org.br

Museu da Imigração do Estado de São Paulo

Rua Visconde de Parnaíba, 1316
|| 3311-7700
www.memorialdoimigrante.org.br

Museu Lasar Segall

Rua Berta, 11, Vila Mariana
|| 5574-7322
www.museusegall.org.br

Museu da Língua Portuguesa

Praça da Luz, s/n, Centro

|| 3322-0080

www.museulinguaportuguesa.org.br

Museu Paulista

Parque da Independência, s/nº, Ipiranga

|| 2065-8000

<http://www.mp.usp.br/>

Museu de Zoologia

Av. Nazaré, 481, Ipiranga

|| 2065-8100

<http://www.mz.usp.br/>

Oficina Cultural Alfredo Volpi

Rua Victório Santin, 206 – Itaquera

|| 2205-5180

avolpi@oficinasulturais.org.br

Oficina Cultural Amácio Mazzaropi

Avenida Rangel Pestana, 2.401 – Brás

|| 2292-7071

amaciomazzaropi@oficinasulturais.org.br

Oficina Cultural Fred Navarro

Rua Coronel Spinola de Castro, 5.084 – Imperial

|| 3212-9235

frednavarro@oficinasulturais.org.br

Oficina Cultural Luiz Gonzaga

Rua Amadeu Gamberini, 259 - São Miguel Paulista

|| 2956-2449

luizgonzaga@oficinasulturais.org.br

Oficina Cultural Maestro Juan Serrano

Rua Joaquim Pimentel, 200 - Cohab Taipas

|| 3994-3362

juanserrano@oficinasulturais.org.br

Oficina Cultural Oswald de Andrade

Rua Três Rios, 363, Bom Retiro

|| 3361-4976

oswalddeandrade@oficinasulturais.org.br

Paço das Artes

Av. da Universidade, 1, Cidade Universitária

|| 3814-4832

www.pacodasartes.org.br

Oficina da Palavra Casa Mário de Andrade

Rua Lopes Chaves, 546 - Barra Funda

|| 3666-5803

casamariodeandrade@oficinasculturais.org.br

Pinacoteca do Estado de São Paulo

Praça da Luz, 2

|| 3324-0944

www.pinacoteca.org.br

Sala São Paulo

Praça Júlio Prestes, 16 - Santa Cecília

|| 3367-9500

www.salasaopaulo.art.br/

Saraus da Cooperifa

<http://cooperifa.blogspot.com.br/>

Sesc São Paulo

www.sescsp.org.br/sesc/

Sesi São Paulo

www.sesisp.org.br/

Institucional

Sobre o Espaço de Leitura

O Espaço de Leitura é uma ação sociocultural e educativa do Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo (Fussesp). A ação é administrada pelo Instituto Poiesis de Apoio à Cultura, à Língua e à Literatura.

O Espaço de Leitura fica no Parque da Água Branca, desde junho de 2010, numa área onde existiam viveiros de pássaros desativados pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) na década de 90. Aproveitando esse espaço, a ação oferece um acervo variado de livros, que podem ser consultados pelos visitantes do parque e pelos grupos de instituições sociais cadastradas no Fussesp que são atendidos no Espaço de Leitura.

O atendimento educativo à população em vulnerabilidade social é o principal foco do projeto. São oito quiosques temáticos, divididos em: literatura infantojuvenil; poesia e literatura brasileira; poesia e literatura estrangeira; acervo diverso; revistas, jornais e gibis; livros e brinquedos educativos para bebês; espaço expositivo e atendimento ao público.

A missão do Espaço de Leitura é oferecer aos cidadãos o acesso à leitura e principalmente a descoberta do prazer da leitura por meio da oralidade, da escrita, da observação e da interpretação. Acreditamos na leitura como um agente transformador da sociedade e um fator de inclusão e de aumento da autoestima.

Atividades educativas

O núcleo educativo do Espaço de Leitura tem como objetivo estreitar o laço do público com a leitura de mundo e a leitura de livros.

Público espontâneo

São desenvolvidas ações de mediação de leitura e programas tendo o livro como protagonista. A proposta é estimular a leitura considerando os aspectos afetivos desta interação.

Público agendado

O Espaço de Leitura atende as entidades sociais cadastradas no Fussesp de terça a sexta, oferecendo atividades educativas desenvolvidas para o perfil de cada grupo.

O projeto é direcionado a entidades que trabalham com crianças de até 12 anos, oferecendo atividades educativas continuadas, com o propósito de estreitar o vínculo dos educadores com o grupo, além de ter a oportunidade de aprofundar os atendimentos educativos e obter resultados mais eficazes.

As atividades educativas acontecem em quatro encontros para cada grupo participante. O primeiro encontro acontece dentro da própria instituição, durante uma visita dos educadores do Espaço de Leitura. Os três próximos encontros são realizados no Espaço de Leitura. São aplicadas atividades lúdicas e reflexivas, pelas quais as crianças podem traçar um paralelo de temas existentes no mundo e na literatura e perceber a importância e o prazer na leitura. A ação também oferece transporte e lanche para os grupos agendados.

Atividades culturais

Desde a inauguração do Espaço de Leitura, em 2010, é oferecida uma programação cultural aos sábados, domingos e feriados. A programação cultural é bimestral e temática, e procura discutir temas fundamentais para a construção de leitores e cidadãos críticos. Contos de fadas, ilustração, meios de comunicação, contação de histórias, folclore, cultura indígena, poesia, entre muitos outros, foram alguns dos temas já trabalhados no Espaço de Leitura.

As oficinas culturais acontecem sempre às 11 horas e as apresentações às 15 horas. Além do público espontâneo, também participam da programação grupos de crianças vindos de entidades sociais.

O que é ler para o Espaço de Leitura

Em nossa sociedade a cultura da leitura é assumidamente de uma minoria, e o estímulo à leitura é visto como uma obrigação das instituições de educação formal. Obrigação que torna a experiência da leitura rígida, descontextualizada e desestimulante.

Saber ler é uma exigência das sociedades modernas. Há, contudo, uma importante diferença entre saber ler e a prática efetiva da leitura. Se a habilidade da leitura é uma necessidade pragmática e permite a realização inclusive de atividades básicas, como identificar uma linha de ônibus, ler ofertas ao realizar compras, entre outras ações, a prática da leitura é um importante instrumento para o exercício da cidadania e para a participação social.

Paulo Freire, no livro *A importância do ato de ler*, diz: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto...”.

Criar um ambiente acolhedor e receptivo para estabelecer uma relação da leitura e do universo do leitor promove uma desconstrução da rigidez da prática da leitura estabelecida na cultura da educação formal. Espaços de educação não formal como o Espaço de Leitura trazem contextos diversificados e possibilidades de experiências que ampliam a significação do ato de ler.

O Espaço de Leitura viabiliza o acesso de diferentes classes sociais a uma diversidade de gêneros literários, sendo o foco principal atender crianças em situação de vulnerabilidade social, vindas de abrigos, escolas públicas e outras instituições. Por meio de atividades elaboradas pela equipe educativa, pretende-se incentivar a leitura como meio de inclusão social.

Saiba mais sobre o projeto:

www.espacodeleitura.org.br

contato@espacodeleitura.org.br

www.leituranoparque.wordpress.com

www.facebook.com/espacode.leitura

www.twitter.com/leituranoparque

www.youtube.com/user/espacodeleitura

Sobre o Fussesp

O Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo é um órgão do governo estadual, vinculado à Casa Civil, dirigido pela primeira-dama do Estado. Seu objetivo é desenvolver projetos sociais para melhorar a qualidade de vida dos segmentos mais carentes da população.

A atual administração exercita a solidariedade educativa, criando programas e ações que objetivam o resgate da dignidade humana, a capacitação profissional, a geração de renda e de emprego. Para tanto, são articuladas ações e a ampliação de parcerias com a iniciativa privada, os órgãos do governo e a sociedade civil. São políticas governamentais apoiadas por empresas que contribuem para a redução das desigualdades sociais.

O Fundo Social de Solidariedade atua em 2.500 entidades cadastradas na capital e nas cidades do interior, por meio dos Fundos Municipais de Solidariedade.

Sobre a Poiesis

A Poiesis – Instituto de Apoio à Cultura, à Língua e à Literatura – é uma entidade civil sem fins lucrativos que tem como missão desenvolver e gerir programas, pesquisas, projetos, bens, espaços e equipamentos (culturais e educacionais) voltados ao desenvolvimento da cultura em suas múltiplas expressões. Entre seus objetivos principais estão: facilitar o acesso democrático ao conhecimento; estimular a reflexão e a criação artística; e preservar e divulgar bens culturais e históricos para a difusão da cultura como organismo vivo e como instrumento de valorização da identidade e da diversidade.

Com esta orientação, a Poiesis busca, por meio da atuação dos equipamentos que administra, inserir o cidadão no ambiente de produção e fruição cultural como um agente participativo e atuante na permanente recriação do universo que o cerca, aproximando, assim, o público e o mundo da cultura, a população e o patrimônio cultural do Estado, além de facilitar o seu acesso a bens culturais, sejam eles materiais ou imateriais.

Governo do Estado de São Paulo

Geraldo Alckmin
Governador do Estado

Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo – Fussesp

Maria Lúcia Alckmin
Presidente

Instituto Poiesis de Apoio à Cultura, à Língua e à Literatura

Clovis Carvalho
Diretor Executivo

Plínio Correa
Diretor Administrativo Financeiro

Espaço de Leitura

Tatiana Fraga
Diretora

Marcela Camasmie
Coordenadora Cultural

Paula Yurie
Coordenadora Educativa

Patrícia Maciel Bomfim
Consultora Educativa

Claudiana Cabral
Assistente de Comunicação

David Mohr
Produtor Cultural

Rodrigo Goncalves
Assistente de Produção

Fernanda César
Assistente Administrativa

Leandro Guedes
Assistente Administrativo

Educadores: Aline Monfredini, Camila Flora, Filipi Falcone, Helbert Almeida, Joyce Santos, Juliane Duarte Prado, Lorena Rebello, Lucas Rodrigues, Marília Carvalho, Rafael Ribeiro Lucio, Renata Ramos, Rosângela Paiva Pereira, Taís Bushatsky Mathias e Talita Gouveia

Livro “Por que ler?”

Textos: Ana Angélica Albano, Anny Christina Lima, Edmir Perrotti, Egon de Oliveira Rangel, Eva Fumari, Geo Britto, Giba Pedroza, Giuliano Tierno de Siqueira, Kelly di Bertolli, Kiara Terra, Luis Soares, Maria Alice Lima Garcia, Paulo Renato Minati Panzeri, Stela Barbieri, Tata Fernandes

Revisão e preparação de texto: Ismar Leal

Projeto gráfico: Flávio Cescato

Coordenação do projeto: Tatiana Fraga e Sérgio Audi

Espaço de Leitura

Parque da Água Branca
Rua Ministro Godói, 180 – Perdizes
Tel.: 11 2588-5918
www.espacodeleitura.org.br
contato@espacodeleitura.org.br

Para esse desafio a que nos prestamos como educadores, há que se preparar muito. Porque um educador não faz faculdade de educação e pronto; e nem recebe cartilha. Não deve ser repetidor de modelos, nem dos que admira. O educador deve se preparar e ler e viver e ouvir e ler e viver e, infinitamente, se preparar. Para estar despreparado.

Tatiana Fraga

Neste livro, você vai conhecer a opinião e as reflexões dos profissionais que participaram do I Fórum do Espaço de Leitura – “Por que ler?, que aconteceu nos dias 11 e 12 de abril de 2013.

Ana Angélica Albano
Anny Christina Lima
Edmir Perrotti
Egon de Oliveira Rangel
Eva Furnari
Geo Britto
Giba Pedroza
Giuliano Tierno de Siqueira
Kelly di Bertolli
Kiara Terra
Luis Soares
Maria Alice Lima Garcia
Paulo Renato Minati Panzeri
Stela Barbieri
Tata Fernandes

Produção:

POIESIS
ORGANIZAÇÃO SOCIAL DE CULTURA

Realização:

