

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DE LITERATURA
ESPECIALIDADE: LITERATURA COMPARADA
LINHA DE PESQUISA: TEORIAS LITERÁRIAS E INTERDISCIPLINARIDADE

Solange Raquel Weber

MOSAICO ANALÍTICO: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO LEITOR NAS RELAÇÕES
ENTRE LITERATURA E MÍDIA NO MUNDO INFANTIL

Porto Alegre
2009

Solange Raquel Weber

MOSAICO ANALÍTICO: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO LEITOR NAS RELAÇÕES
ENTRE LITERATURA E MÍDIA NO MUNDO INFANTIL

Dissertação de Mestrado em LITERATURA
COMPARADA, apresentada como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre pelo
Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Márcia Ivana de
Lima e Silva

Porto Alegre
2009

Agradecimentos

Amiga de todas as horas, Hil.

Marifada, amiga, minha primeira professora de Literatura e mulher com incrível capacidade de transparência, sempre disponível para o ensinar, seja qual for o tempo.

Minha irmã Roswithia, pelo incentivo incondicional.
Professora Márcia Ivana, minha orientadora,
pelos conhecimentos compartilhados.

Geni, bibliotecária sempre solícita a fornecer a coleção de Quintana.

RESUMO

Estuda sobre as relações entre a literatura e a mídia na construção do sujeito leitor. Analisa uma experiência realizada nos anos 2006, no âmbito escolar, nos anos de 2007 e 2008 fora da escola, dando ênfase ao entrelace da teoria e prática, a partir da perspectiva teórica da psicologia do desenvolvimento de Lev Vygotsky, a perspectiva dialógica discursiva de Mikhail Bakhtin e a teoria do efeito estético de Wolfgang Iser, no viés da sociologia da leitura, a partir de Roger Chartier. Traça-se um breve histórico da leitura com Regina Zilberman, Marisa Lalojo e Ezequiel Silva. Nos recursos midiáticos agrega-se José Manuel Moran, como teórico para análise das mídias quanto ao seu espaço na sala de aula e sua efetiva relação interdisciplinar com a literatura.

Palavras-chave: literatura; mídia; sujeito leitor; Mario Quintana.

ABSTRACT

Studies the relationship between literature and media in the construction of the subject reader. Examines an experiment conducted in the years 2006, within school, in the years 2007 and 2008 outside the school, emphasizing the interlacing of theory and practice from the perspective of psychology of the development of Lev Vygotsky, the perspective of dialogical discursive Mikhail Bakhtin and the theory of the aesthetic effect of Wolfgang Iser, by sociology of reading from Roger Chartier. Trace is a brief history of reading with Regina Zilberman, Marisa Lalojo and Ezequiel Silva. Media resources in households where José Manuel Moran and theoretical analysis to the media about their place in the classroom and their effective interdisciplinary relationship with literature.

Keywords: literature; media; subject reader; Mario Quintana

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atividades de leitura na escola	129
Gráfico 2 – Frequência dos participantes do projeto literário	132
Gráfico 3 – Atividades realizadas no encontro de 2007	136
Gráfico 4 – Atividades realizadas no encontro de 2008	137

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO LEITOR SOB O CALEIDOSCÓPIO DE BAKHTIN, VYGOTSKY E ISER	10
2.1	Bakhtin: linguagem dialógica e ideológica	11
2.2	Vygotsky e o desenvolvimento do pensamento e linguagem	16
2.3	A literatura e a teoria do efeito de Iser	24
2.4	Mosaico: leitura e literatura	29
2.5	Importância do professor no processo de leitura	33
2.6	Notícia como texto mediador para a leitura do texto literário	38
2.7	Por que Quintana?	44
3	RELATO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA	49
3.1	Caracterização da escola e público-alvo	49
3.2	Elaboração do projeto	51
3.3	Cronograma de atividades	68
4	EXAMINANDO O MOSAICO	119
4.1	Literatura e mídia na construção do sujeito leitor	119
4.1.1	Sentindo a literatura e o jornalismo	125
4.1.2	Construindo o sujeito leitor: impressões	128
4.1.3	Leitores são atores e integram as páginas dos jornais	138
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
	ANEXOS	152
	ANEXO 01 – Percurso poético Zero Hora	153
	ANEXO 02 – Fotos desenhando os caminhos	156
	ANEXO 03 – Figura do Mario pequeno	158
	ANEXO 04 – Suplemento Ler é Saber	160
	ANEXO 05 – DVD com apresentação dos alunos	162
	ANEXO 06 – Reportagem de Zero Hora	164
	ANEXO 07 – Reportagem do Jornal Dois Irmãos	166
	ANEXO 08 – Teste sobre Quintana	168

ANEXO 09 – Certificado	170
ANEXO 10 – Reportagem do Jornal Dois Irmãos	172
ANEXO 11 – Fotos de Quintana publicadas pelo Bannisul	174
ANEXO 12 – Reportagem do Jornal Dois Irmãos	177
ANEXO 13 – Bilhetes dos Quintaninhas	179
ANEXO 14 – Fotos dos Quintaninhas no Projeto Global	182
ANEXO 15 – Depoimento da professora Dirce Sauzen, via e-mail	184

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação, cuja origem está em inquietações armazenadas num foro íntimo, pois “ao redor da vida do homem há certas caixas de vidro, dentro das quais, como em jaula, se ouve palpitar um bicho”¹. Ao longo de duas décadas no exercício da arte de ensinar nas escolas da vida e a partir da vivência de 12 anos na área da Comunicação Social, tem-se por pretensão debater sobre o processo da construção do sujeito leitor por intermédio da literatura e seus vínculos com os recursos midiáticos.

Assim, analisa-se, no presente estudo, uma experiência de leitura realizada por mim nos anos de 2006, no lócus escola, e nos anos de 2007 e 2008, fora da escola, dando ênfase à construção do sujeito leitor através da leitura literária em relação aos meios midiáticos.

Pretende-se, pois, no decorrer da presente dissertação, promover o entrelace da teoria e da prática, a partir da avaliação da perspectiva teórica de Lev Vygotsky, psicólogo do desenvolvimento, da perspectiva dialógica discursiva de Mikhail Bakhtin, teórico russo que estabelece as preocupações da linguagem, estética geral e estética literária, através do dialogismo e a interação verbal no centro das relações sociais.

Tendo em vista que o Projeto Literário que se apresenta como *corpus* desse estudo trata da construção do sujeito leitor durante a sua recepção do texto literário ou não-literário, a fundamentação teórica encontra ainda suporte na teoria do efeito estético, postulada por Wolfgang Iser, que, em vários momentos, entretetece a sua teoria com os pressupostos de Bakhtin, em especial, no que se refere ao dialogismo.

Ainda, no mesmo capítulo, traça-se um breve percurso sobre o histórico da leitura, a partir de Regina Zilberman, Marisa Lajolo e outros teóricos, além de revisitar a conceituação de leitura. Nesse ínterim, propõe-se, ainda, apresentar a notícia como principal recurso midiático a ser utilizado, bem como esclarecer os motivos da escolha do poeta Mario Quintana para esse Projeto Literário.

No segundo capítulo, delinea-se, com detalhes, as motivações, aspectos pedagógicos e sociológicos utilizados no projeto literário denominado Projeto *Mario Quintana é nosso Colega*, através da narrativa coloquial, para aproximar a experiência literária a sua fonte real da informação. Pretende-se investigar de que maneira se dá a construção do sujeito leitor na

¹ MELO NETO, João Cabral de. *Melhores poemas de João Cabral de Melo Neto*. Seleção de Antonio Carlos Secchin. 9 ed. São Paulo: Global, 2003, poesia “O relógio”, p. 180.

esfera escolar. Além dessa instigação, aspira-se promover o alinhamento das práticas com as teorias.

No terceiro capítulo, analisam-se os resultados da experiência pedagógica a partir do olhar dos teóricos José Manuel Moran, Vânia Ribeiro e outros, que avaliam o impacto das mídias na educação, conjugando as experiências literárias com o aporte de especialistas da literatura como Regina Zilberman, Marisa Lajolo, dentre outros. Busca-se, ainda, na sociologia da leitura, respostas para a análise da multiplicidade dos objetos de leitura, a diversidade das práticas e a impregnância de certas imagens sociais sobre a realização dessas práticas, em especial, da identidade narrativa das crianças em relação à recepção dos textos, através de Roger Chartier e Martine Poulain.

Por fim, busca-se, a partir dos dados levantados, responder às questões que nos remetem a uma prática pedagógica na relação leitor, leitura, literatura e mídia, como uma alternativa pedagógica possível.

2 A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO LEITOR SOB O CALEIDOSCÓPIO DE BAKHTIN, VYGOTSKY E ISER

Na experiência de promoção do contato precoce com a literatura, isto é, com crianças ainda não alfabetizadas, entre seis e sete anos de idade, cursando o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos², destaca-se a importância da valorização da subjetividade, a potência da literatura na construção da identidade, no mundo infantil e em relação aos meios midiáticos.

No estudo que se apresenta, o sujeito leitor está no centro³ do processo, de forma a concentrar todas as ações nas formas de percepção e representação de um texto literário. Assim, abordar-se-á um mosaico de conceitos e interpretações sobre o próprio ato de ler, sem a pretensão de criar um conceito único, pois a leitura pode nos levar a múltiplas leituras.

Considerando o processo de construção do sujeito leitor, expresso nas práticas de leitura deste estudo, ao invés de um olhar monológico sobre a relação do ser humano com a linguagem, dialoga-se sobre a formação do sujeito leitor a partir das ressonâncias teóricas da linguagem em Bakhtin, Vygotsky e Iser.

Para Bakhtin, a linguagem tem uma base socioideológica, constituindo a língua como um fenômeno social. Com essa abordagem, o autor contrapõe-se às grandes correntes da linguística, em que a linguagem é vista fora do contexto social. Em Bakhtin, a linguagem se dá por meio da interação, seja oral ou escrita, que estabelecemos com o outro. A mediação, a interação e o dialogismo permeiam, por conseguinte, todas as atividades realizadas neste estudo, pois as três formas de linguagem se referem ao processo de formação do leitor, como ação de comunicação social.

Se Bakhtin analisa a linguagem no meio interacionista social, Vygotsky, não distante da proposta, elabora uma teoria sociopsicológica da relação entre a palavra e o pensamento como um processo dinâmico e apresenta a linguagem como uma forma que

² A Lei n. 11.274/2006 instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Com a aprovação da lei, mais crianças foram inseridas no sistema educacional brasileiro, em especial, as pertencentes às classes populares. (Brasil. Ministério da Educação, 2006)

³ No momento em que se coloca o sujeito leitor, ou seja, o aluno, no centro do processo de aprendizagem, reporta-se a Freinet, um dos mais importantes inovadores da educação do século XX. Na aplicação de suas técnicas, Freinet dava a palavra ao aluno e permitia o desenvolvimento de suas capacidades de comunicação e cooperação. Freinet não considerava o aluno como parte de um único contexto, ou seja, somente na sala de aula, mas participante de vários contextos: “é aí então que a escola se abre à vida.” (SEBARROJA, 2003. p. 75).

preenche funções específicas na construção das funções psicológicas e na constituição da subjetividade.

As concepções de Bakhtin e Vygotsky aproximam-se do pensamento marxista de sua época, pois estes autores tinham do marxismo uma visão crítica própria, o que os distanciava das formas mecanicistas e burocráticas com que o sistema operava em seu país. Embora com objetivos diversos, Bakhtin empenhado na construção de uma concepção social e histórica da linguagem, e Vygotsky, com a elaboração de uma psicologia do pensamento historicamente fundamentada, muitas são as semelhanças entre suas ideias. A similaridade entre os dois dá-se por dois princípios básicos: o método dialético e a interação com a área das Ciências Humanas.

No que diz respeito à obra de Iser, realiza-se uma reflexão sobre o efeito da recepção da obra literária, tendo em vista a abordagem de Vygotsky e Bakhtin sobre a linguagem, e considerando fatores que não se manifestavam sob as normas tradicionais da interpretação, ou seja, especialmente o leitor, como o verdadeiro receptor dos textos. Iser, ao discutir o ato de leitura, atribui ao leitor a função transformadora em relação ao texto, pois o texto só passa a ser vivo quando o leitor está em contato com ele.

No momento em que se realiza o alinhamento das ideias destes três autores, percebe-se a linguagem sob o prisma sociointeracionista. Assim, pretende-se, a partir de uma reflexão teórica sobre os pressupostos de Bakhtin, de Vygotsky e de Iser, estudar, por meio da análise dos textos literários e jornalísticos, os efeitos da leitura na construção do sujeito leitor.

Salienta-se, ainda, que a discussão não pretende constituir uma verdade única sobre a construção do sujeito leitor, mas, sobretudo, refletir sobre a experiência realizada a partir das concepções teóricas de Bakhtin, Vygotsky e Iser, de forma a verificar como se dá a construção do sujeito leitor através da linguagem.

2.1 Bakhtin: linguagem: dialógica e ideológica

Mikhail Bakhtin, teórico russo, foi publicado pela primeira vez no Brasil no final da década de 1970, no limiar do processo de abertura política no Brasil. Em seu primeiro livro publicado no Brasil *Marxismo e filosofia da linguagem*, em 1979, constrói, a partir da crítica às duas principais teorias linguísticas em destaque de seu tempo, a base de sua

epistemologia linguística. A esse texto, seguiu-se toda uma série de outros, cuja temática se divide basicamente entre a linguagem, a estética geral e a estética literária. Bakhtin vê o dialogismo e a interação verbal da linguagem no centro das relações sociais, também através da literatura.

Ao referir-se à concepção da linguagem e seus signos, Bakhtin polemiza com a tese do linguista suíço Ferdinand de Saussure, que apresenta a linguagem como sendo composta por duas estruturas: língua (*langue*) e fala (*parole*). Assim, define Saussure a *langue*:

Um sistema de relações, ou mais precisamente, como um conjunto de sistemas ligados uns aos outros, cujos elementos (sons, palavras, etc.) não têm nenhum valor independente das relações de equivalência e de oposição que os unem. Cada língua apresenta esse sistema gramatical implícito, comum aos falantes dessa língua. É esse sistema que F. de Saussure chama efetivamente de *língua*, o que depende das variações individuais constitui para ele a *fala*. (DUBOIS, 1993, p. 378-9)

Saussure, em seus estudos, renega a *parole* como objeto de estudo e considera apenas a língua, isto é, dá ênfase somente ao objeto no estudo da linguística. Bakhtin discute, nos primeiros capítulos de seu livro, a origem dos signos e dos enunciados humanos, colocando o estudo da linguagem como um fenômeno de interlocução viva. Para ele, a “língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta [...]” (BAKHTIN, 1986, p. 123).

Assim, Bakhtin (1986) realiza a crítica não apenas ao objetivismo abstrato de Saussure, mas, ainda, ao subjetivismo idealista representado por Humboldt. Ao submeter essas correntes a uma análise, demonstra que o objeto de cada uma delas é reducionista e se constitui num obstáculo à apreensão real da linguagem como código ideológico. Ao questionar as teses do subjetivismo idealista e, por outro lado, as do subjetivismo abstrato, Bakhtin questiona a essência, ou seja, o verdadeiro núcleo da realidade linguística. Em seu ponto de vista, um sistema abstrato de normas não permite a prática da linguagem de forma viva.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal,

realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1986, p. 123)

Visto que considera a concepção da linguagem como fruto da interação verbal, Bakhtin (1986) atribui à linguagem um caráter dialógico. Segundo ele, toda palavra pronunciada se apresenta como um diálogo e pertence a um processo ininterrupto de comunicação. Contudo, essa comunicação verbal ininterrupta representa apenas um momento na progressão contínua, de determinado grupo social. Assim, a comunicação verbal está sempre acompanhada por atos sociais de caráter, não somente verbal, e sim, de via não verbal, ou seja, gestos, atos simbólicos, rituais que, aliados aos signos, são variáveis e também submetidos ao campo ideológico, concebendo um valor semiótico.

[...] o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. (BAKHTIN, 1986, p. 92-93)

Dessa forma, a importância não está somente na organização linguística e, sim, no contexto em que ocorre a interação verbal. Como destaca Bakhtin, ao referir-se ao receptor, seja falante ou escritor, diz que este “serve-se da língua para suas enunciativas concretas. [...] Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas [...] num dado contexto concreto” (BAKHTIN, 1986, p. 92).

Com base nessas reflexões, Bakhtin salienta que, na prática da língua viva, a consciência linguística do falante e do receptor não tem ligação direta com o sistema abstrato da constituição normativa, mas especificamente com a linguagem no sentido do conjunto dos contextos de uso. Ou seja, a palavra utilizada não se apresenta como item de dicionário, mas como parte integrante das mais diversas formas de enunciação. Assim, no que tange à significação da palavra, Bakhtin complementa:

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes, triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 1986, p. 95).

Ao refletir sobre a definição da palavra, compreende-se que a constituição de um conceito de determinada palavra está sempre ligada às questões das relações dos indivíduos com o seu mundo, gerando um conceito de enunciação como interação:

[...] a palavra integral não conhece um determinado objeto na sua globalidade. Só pelo fato de eu ter falado dele, a minha relação para com ele deixou de ser indiferente, tornando-se interessada e ativa. Por isso, a palavra, além de designar o objeto como algo que se torna presente, através da entonação (a palavra realmente pronunciada vem obrigatoriamente associada a determinada entonação que decorre do próprio fato de ser pronunciada), exprime ainda a minha atitude valorativa em relação ao objeto, positiva ou negativa, e, com isso, o põe em movimento fazendo dele um elemento da eventualidade viva (BAKHTIN, apud BRAIT, 2005, p. 91, 92).

Este pressuposto teórico embasa a prática realizada neste estudo, haja visto que toda a interação entre leitor e texto, nas atividades transcritas no ano de 2006, foi mediada pela oralidade, e seus efeitos na recepção também são analisados por esse viés. Em um segundo momento, nos anos 2007 e 2008, com os alunos já alfabetizados, a interação entre texto e leitor se dá pela leitura, seja oral ou silenciosa. Assim,

Nenhum conteúdo poderia ser realizado, nenhuma ideia poderia ser realmente pensada, se não fosse estabelecida uma ligação essencial entre o conteúdo e o seu tom emocional-volitivo, isto é, o seu valor realmente confirmado para o pensador. Experimentar ativamente uma experiência, pensar ativamente uma ideia, significa não ser absolutamente indiferente a ela, significa afirmá-la como forma emocional-volitiva. O pensamento real atuante é o pensamento emocional-volitivo, o pensamento entoante, e essa entonação adere de um modo essencial a todos os elementos do conteúdo semântico da ideia no ato performado [do procedimento] e põe-se em relação com a experiência-evento singular. É precisamente o tom emocional-volitivo que orienta e afirma o semântico na experiência singular (BAKHTIN, apud BRAIT, 2005, p. 92).

Paralelamente, também encontramos em Bakhtin a ideia de que o ser humano e a linguagem são inseparáveis, e que a natureza da linguagem é sociológica, que o ato de falar e escrever deriva do processo de estabelecimento de interação social com um outro, isto é, a ação viva ocorre no jogo das relações humanas. De acordo com Bakhtin, a interlocução no aprendizado da língua materna assume grande importância, pois:

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical – não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência justamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam a fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). (BAKHTIN, 1992, p. 301-302)

Assim, podemos entremear a conceituação acima com a citação de Solé (1998), quando ela se refere ao ensino da leitura, porque:

O ensino inicial da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem. Isso implica que o texto escrito esteja presente de forma relevante na sala de aula – nos livros, nos cartazes que anunciam determinadas atividades (passeios, acontecimentos), nas etiquetas que tenham sentido [...] e não de forma indiscriminada. [...] Este uso significativo da leitura e da escrita na escola também é muito motivador e contribui para incitar a criança a aprender a ler e escrever. (SOLÉ, 1998, p. 62)

Considerando o processo de formação de leitores inserido no meio cultural, entende-se que é, também, através da literatura que o homem toma conhecimento do mundo real que o cerca e tem acesso ao mundo da ficção que nos remete aos tempos longínquos, revestidos de mistérios, com fadas, bruxas, naves, intrigas intergalácticas, sapatos furados, sapatos floridos e cachorros verdes. Independentemente do gênero narrativo e do momento sócio-histórico, a literatura apresenta suporte para a compreensão do próprio ser humano.

Segundo Brait (2005), Bakhtin interessa-se pelos fatos linguísticos de natureza social, pois nas relações entre linguagem e sociedade permite responder às questões como: “em que medida a linguagem determina a consciência, a atividade mental, em que medida a ideologia determina a linguagem” (p. 94). Compreende-se, desse modo, a enunciação inseparavelmente às condições de comunicação que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais, evidenciando valores e evocando a questão do dialogismo e do plurilinguismo da linguagem.

A primeira questão se refere diretamente à permanência do diálogo que, muitas vezes, não é regular e harmônico, em função da existência de vários discursos numa comunidade cultural. Nesse mesmo contexto, Iser aponta que há, entre o autor e o leitor – polo artístico e pólo estético, uma assimetria de onde resulta uma lacuna capaz de provocar, simultaneamente, o diálogo e a controvérsia. Contudo, o dialogismo também se reporta às relações que se constroem entre o eu e o outro nas manifestações discursivas. Assim, “[...] dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem” (Brait, 2005, p. 95).

2.1 Vygotsky e o desenvolvimento do pensamento e linguagem

Analisaremos o processo através da perspectiva do teórico judeu russo Lev Vygotsky, estudioso e psicólogo do desenvolvimento, que publicou estudos a partir de 1920, segundo os quais o ser humano diferencia-se dos animais porque tem o domínio consciente do comportamento, isto é, o homem apresenta condições de imaginar situações vividas, refletir sobre objetos ausentes e planejar ações, abstrair e interagir com a sociedade, para adquirir conhecimento.

Considerando que as ações que norteiam este estudo ocorrem na esfera educacional, pretende-se iniciar com o construtivista Vygotsky, que admite que a realização de uma aprendizagem ativa envolve uma série de processos internos que só ocorrem quando a criança está em interação com o meio social.

A abordagem vygotskyana para a psicologia fica expressa em três pontos centrais, considerando três pilares de seu pensamento. São eles:

1. as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;
2. o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem em um processo histórico;
3. a relação homem/mundo é mediada por sistemas simbólicos.

A ideia de que o cérebro do homem, enquanto espécie biológica, não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas “um sistema aberto, de grande plasticidade⁴, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual,”⁵ interpõe-se nos estudos de Vygotsky. Dessa forma, essa plasticidade assume importante papel, pois o cérebro poderá realizar novas funções, criadas pela história do homem, sem que ocorram alterações no órgão físico. O pressuposto de desenvolvimento ao longo da vida do homem e de sua espécie conecta-se com o segundo ponto da teoria Vygotskiana, como explicita Marta Kohl de Oliveira :

O homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. Não podemos pensar o desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado, universal: o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções tipicamente humanas, está baseado nos modos culturalmente construídos de ordenar o real. (OLIVEIRA, 1995, p. 24)

No momento em que se assevera que a construção do sujeito leitor se dá pelo inter-relacionamento do homem com seu ambiente cultural, apresenta-se o terceiro pressuposto de Vygotsky. A aprendizagem, para Vygotsky, é sempre mediada, pois o homem não se relaciona diretamente com o mundo que o cerca. O seu contato com o mundo ocorre através de signos, ou seja, por intermédio de diversas linguagens (verbal, coreográfica, plástica, teatral, multimídia, cinematográfica, artística, etc.).

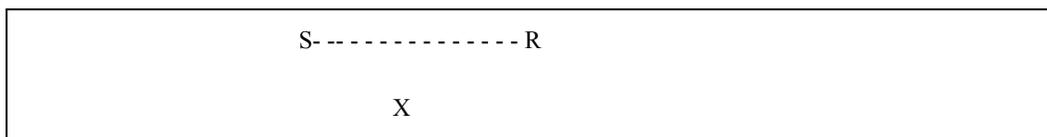
A mediação proposta por Vygotsky, segundo Oliveira (1995), trata-se de um processo de intervenção de um elemento interposto em uma relação, a qual deixa, assim, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Exemplificando melhor, pode-se dizer que, ao escolher um livro em uma biblioteca, o indivíduo, ao manusear vários, mergulha em uma crise de indecisão. É auxiliado pela bibliotecária que lhe sugere um título e ainda dá a referência de que o livro indicado por ela figura na lista dos mais lidos do ano. A observação feita pela bibliotecária impressiona o leitor que realiza a retirada desse livro. Neste caso, a escolha, que envolveu uma ação intencional e o controle consciente do comportamento do sujeito leitor, obteve a intervenção de outro indivíduo, ou seja, a bibliotecária.

⁴ Plasticidade refere-se à qualidade daquilo que é “plástico, quer dizer, que pode ser moldado por efeitos externo”. (OLIVEIRA, 1995, p.24)

Utilizando a mesma situação do sujeito leitor escolhendo um livro, ao retirar vários da prateleira, visualiza o livro “Sapato Furado”, de Mario Quintana, e o título remete-lhe à lembrança de seu avô que usava diariamente um sapato furado para trabalhar na roça da família. Essa recordação efetiva a escolha do livro. Nesta situação, a lembrança da infância assumiu o papel de mediadora.

A mediação, nas palavras de Vygotsky é:

[...] o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado, que representamos da seguinte forma:



S= estímulo R= resposta X= elo intermediário ou elemento mediador

Nesse novo processo, o impulso direto para reagir é inibido, e é incorporado um estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos. (VYGOTSKY, 1984, p. 45).

No primeiro exemplo, o processo de escolha do livro representa o estímulo (S) e a resposta (R) é a definição do livro a ser lido. O elo intermediário (X) é a indicação da bibliotecária. Já, na segunda situação, o elemento mediador (X) é a lembrança da infância.

Tendo em vista esta mediação, que torna o contato do homem com o mundo uma estratégia não-direta, Vygotsky aponta dois tipos de ferramentas responsáveis pela mediação: os instrumentos e os signos.

Os instrumentos têm clara ligação com os ensinamentos marxistas, pois Vygotski busca compreender o homem, sua origem e desenvolvimento da espécie humana, relacionando-o com o trabalho e a formação da sociedade humana. Portanto, o homem inserido em uma atividade social, como o trabalho, utiliza-se das relações sociais e, de certa forma, propõe a criação e o uso de instrumentos. Assim, o instrumento vem a ser o elemento intermediário entre o homem trabalhador e o objeto de seu trabalho, emergindo as possibilidades de transformação da natureza. De acordo com Oliveira (1995, p. 29), “o machado corta mais e melhor que a mão humana; a vasilha permite o armazenamento de água.” Explicitados os instrumentos, percebe-se que o instrumento tem seu objetivo e

⁵ Conforme explica Marta Kohl de Oliveira em *Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*, Editora Scipione, São Paulo, 1995, p. 24

cumprir uma função no trabalho coletivo, sendo, então, considerado um objeto social e mediador da relação entre o homem e o mundo.

Os signos, por sua vez, também são considerados, no pensamento vygotskyano, uma das ferramentas mediadoras da atividade humana. Segundo o teórico,

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VYGOTSKY, 1984, p. 59-60)

Os signos são considerados “instrumentos psicológicos”, pois são orientados para o próprio homem, para dentro dele, e se dirigem ao controle das ações psicológicas, seja voltada para o próprio sujeito ou para outros indivíduos. São ferramentas voltadas a orientar nos processos psicológicos e não nas atividades concretas como os instrumentos.

Compreende-se que a função mediadora dos instrumentos e dos signos na percepção Vygotskiana oferece um suporte concreto para a atividade do homem no mundo que o cerca. Contudo, a partir do uso dos signos, surge o processo de internalização. Isto é, quando a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação, ou, ainda, por outro lado, quando são desenvolvidos sistemas simbólicos que ordenam os signos em estruturas articuladas e complexas, como, por exemplo, a linguagem.

Ao longo da evolução da espécie humana, em que o surgimento do trabalho aciona as atividades coletivas, as relações sociais e o uso de instrumentos, as representações da realidade, segundo Oliveira (1995), são articuladas em sistemas simbólicos. Assumindo o papel de representação da realidade, a linguagem é o sistema simbólico compartilhado por todos os grupos humanos, fazendo a mediação entre o sujeito e o mundo.

Contudo, o sistema simbólico, neste caso, a linguagem, só passará a assumir relevante papel na vida do homem a partir do momento da relação interpessoal. Essa interação assume um fator fundamental na construção do ser humano, pois diretamente com os membros de sua cultura, na vida social, é que o sujeito interage com o mundo cultural e com o seu próprio mundo subjetivo. A respeito dessa interação, primeiramente no grupo social e, após, subjetivamente, Vygotsky afirma que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no

nível individual: primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica)” (VYGOTSKY, 1984, p. 64).

A partir deste aporte teórico, analisamos a experiência a ser relatada neste estudo, pois as ações desenvolvidas no meio cultural da escola revelam que o aprendizado só ocorre quando há interação e intercâmbio social, que é, para o pensador russo, a principal função da linguagem. No livro *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky discorre sobre a origem do processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem no ser humano, comparando seus pressupostos com as de outros autores, principalmente Piaget.

A linguagem, para Vygotsky, atua com duas funções importantes, ou seja, a de intercâmbio social e a do pensamento generalizante. A primeira se refere à função de comunicar-se com os demais de seu grupo cultural. A necessidade de comunicação é o ponto de partida para o desenvolvimento da linguagem. Contudo, como reforça Oliveira (1995), a necessidade demanda o uso de vários signos, de fácil compreensão por outras pessoas, que revelem sentimentos, vontades, pensamentos, pois cada indivíduo vive a sua experiência pessoal de forma complexa e particular. Já a função de pensamento generalizante é aquela que, através da linguagem, organiza o real, condensando todas as ocorrências de uma mesma classe de eventos, objetos e situações em uma mesma categoria conceitual.

Nas relações entre pensamento e linguagem, o significado assume um papel referencial, pois a palavra contempla, ao mesmo tempo, o ato de pensar e o ato de generalizar. Assim sendo, os significados proporcionam a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se em um filtro em que o sujeito é capaz de interagir e compreender o mundo. Segundo Vygotsky:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio: o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKY, 1989, p. 104)

Conforme Vygotsky, a significação da palavra tem um significado objetivo, que pode variar conforme o contexto em que é utilizada e os motivos afetivos e pessoais de

seus usuários. Neste sentido, Vygotsky busca “a fala egocêntrica” como um ponto recorrente para a compreensão da transição entre o discurso social e o interior. A fala egocêntrica acompanha a criança em seu desenvolvimento, que passa a falar alto para si mesma, sem a presença de interlocutores. Este processo é gradual e assume o papel de procedimento de transição, no qual o discurso tem a função de fala interior, mas ainda mantém a forma da fala socializada.

Por intermédio das suas relações com o meio, o sujeito leitor, que já domina os signos da linguagem, chega ao tipo de abordagem vygotskiana que analisa o aprendizado da leitura e escrita e é denominado de abordagem genética e é caminho comum a outras teorias psicológicas.

Segundo o pensador russo, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento: “é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1984, p. 101).

Para tanto, na construção do sujeito leitor, é imprescindível que ele esteja inserido em um grupo cultural letrado, ou seja, em um ambiente sócio-cultural onde seja possível o despertar dos processos de desenvolvimento internos do sujeito de forma que permitam a aquisição da leitura e da escrita.

Wells (1982) compactua com a influência do meio da construção do sujeito leitor a partir de experiências vivenciadas no seio da família:

Parece-me que o fundamental é que o escrito transmite uma mensagem, uma informação, e que a leitura capacita para ter acesso a essa linguagem. Na aquisição deste conhecimento, as experiências de leitura da criança no seio da família desempenham uma função importantíssima. Para além de uma experiência em que se promova o uso dos livros e da disposição dos pais a adquiri-los e a ler, o fato de lerem para seus filhos relatos e histórias e a conversa posterior em torno dos mesmos parecem ter uma influência decisiva no desenvolvimento posterior destes com a leitura. (Wells, apud SOLÈ, 1998, p. 54)

Considerando o aprendizado ligado diretamente ao meio social, portanto, dependente da ação do outro social, Vygotsky cria o conceito de “zona de desenvolvimento

proximal”⁶. Geralmente, ao procedermos uma avaliação do desenvolvimento de uma criança, questiona-se “até que ponto a criança já chegou”. Essa forma de avaliação do desenvolvimento do indivíduo baseia-se nas situações cotidianas.

De acordo com Oliveira (1995), em uma pesquisa realizada sobre a montagem de torres com cubos de diferenciados tamanhos, o pesquisador não levará em consideração o ato de construção de uma torre por parte da criança apenas porque um colega da classe a ajudou. Para ser considerada possuidora de certa capacidade, a criança deverá demonstrar que pode realizar a tarefa sem nenhum tipo de auxílio. Essa capacidade independente de realização da tarefa é denominada por Vygotsky de nível de desenvolvimento real, pois o conhecimento já está consolidado, nesse momento de sua vida. No entanto, quando essa criança estiver apta a desenvolver novas atividades com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes, estará atingindo seu nível de desenvolvimento potencial. Essa representação concreta apresenta um momento do desenvolvimento que caracteriza as etapas posteriores ao conhecimento já consolidado pela criança, nas quais a interferência de outros influencia significativamente no resultado individual final.

É exatamente a partir da existência desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal:

[A Zona de Desenvolvimento Proximal é] “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VYGOTSKY, 1984, p. 97)

O desenvolvimento proximal é a capacidade que surge e evolui com ações de partilha/interação e, portanto, é um conceito que se atribui às funções emergentes que vêm à tona através do apoio dado pelos outros. A zona de desenvolvimento proximal representa um domínio psicológico em constante transformação, pois aquilo que é capaz de fazer hoje com a ajuda de alguém a criança conseguirá fazer sozinha amanhã, ou seja:

⁶ Segundo Marta Kohl de Oliveira (1995), a expressão de “zona de desenvolvimento proximal” aparece, às vezes, nas traduções para a língua portuguesa, como “zona de desenvolvimento potencial”.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. (VYGOTSKI,1984, p. 97)

A partir desta concepção de Vygotsky sobre a relação da zona de desenvolvimento proximal e do aprendizado, a intervenção pedagógica assume relevante papel na construção do sujeito, neste caso, no sujeito leitor. Como explica Kleiman:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabeto, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN apud COSTA, 2000, p.16)

Assim, faz-se necessário frisar que a faixa etária das crianças participantes das atividades analisadas em nosso estudo é de seis a sete anos, ou seja, crianças em fase de letramento⁷ ou, paralelamente ao termo, alfabetização, entrelaçando-se com os pressupostos teóricos de Paulo Freire (1966/1980). O pedagogo prevê o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva do sujeito, de forma que ele possa vir a ser um cidadão livre com acesso à cultura, inserido em um processo social e coletivo de democratização do saber.

Embora ambos os termos definam o processo de desenvolvimento da linguagem escrita, adota-se o termo letramento como práticas letradas sociais, culturalmente determinadas, como define Costa (2000). De acordo com Street (apud COSTA, 2000, p. 16), há dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico.

No modelo autônomo de letramento, coexiste a concepção de que a gênese da verdade se dá somente nas instituições e classes letradas (igreja, escola...). Dessa forma, a escola seria o principal espaço do letramento, e a escrita seria o objeto da comunicação,

⁷ O termo letramento tem sido utilizado nos últimos treze anos e foi usado por Kato (1986/1990, p. 140) para definir o “processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escrita”. Segundo a professora Magda Soares (1998, p. 47), “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”.

distinto da oral. O modelo autônomo assume o papel de modelo completo em si mesmo, sem considerar o contexto social ou cultural.

O modelo ideológico se manifesta contrário ao autônomo. O primeiro leva em consideração a determinação do meio cultural e social nas ações de letramento de uma sociedade delimitada, em que os significados da escrita dependem das instituições ou contextos situacionais em que ela foi adquirida. No posicionamento do modelo ideológico de Street, Scribner & Cole (apud KLEIMAN, 1995, p. 18) definem o ato de letramento “como um conjunto de práticas que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Assim, determina-se o uso do termo letramento nesse estudo, pois se apresenta como um termo generalizante, que considera as práticas sociais oralizadas e escritas, com enfoques diversos, essencialmente vivenciadas em um contexto de interação sociocultural, como vimos anteriormente, na visão de Vygotsky.

2.3 A literatura e a teoria do efeito de Iser

O estudioso alemão Wolfgang Iser atou na Universidade de Konstanz. Ao lado de seu colega Hans Robert Jauss, Iser se destaca como teórico da Escola de Constança na “Teoria da Recepção”. Em *O Ato da Leitura* (1996), apregoa a livre atribuição de sentidos ao texto e, em sua teoria, propõe que o efeito estético é resultante do impacto que a obra causa no leitor. Em seus estudos, Iser destaca os múltiplos aspectos que envolvem a relação do leitor com o texto, que deram origem à fenomenologia do processo de leitura, abrangendo os dois polos interacionais: o texto (o polo artístico) e o leitor (o polo estético). Neste processo, o leitor não é considerado passivo, pois a sua função é descobrir os fios que tecem o significado do texto.

Segundo Borba (2003), a fenomenologia do processo de leitura, desenvolvida por Iser, pauta-se na articulação das reflexões com outras áreas do saber, tais como a sociologia do conhecimento, a psicologia social, a psicanálise da comunicação e a psicologia de Gestalt.

Ao propor a teoria do efeito, Iser encontra na sociologia do conhecimento, disciplina que busca promover a investigação das relações entre a existência de acontecimentos sociais e a produção de pensamento, algumas categorias indispensáveis

para refletir sobre determinados ângulos da construção do texto pelo leitor. Na descrição do processo, Iser utiliza o viés da sociologia do conhecimento voltada para a pesquisa histórica, com uma valorização do caráter fenomenológico dos tratados que realiza, buscando, de certa forma, superar ao que sociólogos consideram “relativismo estéril do conhecimento científico.” A intenção de Iser, ao pormenorizar como se faz e o que acontece no processo da leitura, é marcada pela compreensão de uma forma determinada de lidar com o objeto de estudo, ao investigar os procedimentos relativos à comunicação com a literatura.

De acordo com Borba (2003), as relações da sociologia do conhecimento se aproximam com os pressupostos das relações da teoria do efeito de Iser, através do modo como a indissociabilidade entre sujeito, linguagem e sociedade se desencadeia em estudos construtivistas na configuração de realidade da ficção, “na forma de interferência do leitor na realização da obra e no entendimento do que se denomina percepção imagética de linguagem” (BORBA, 2003, p. 22).

Considerando esta indissociabilidade entre sujeito, linguagem e sociedade, pode-se unir os estudos sociológicos de Peter Berger e Brigitte Berger (1980), citados por Borba (2003), em que os autores se propõem a responder à questão “O que é uma instituição?”, sendo que partem da declaração de que “a linguagem é a instituição fundamental da sociedade, além de ser a primeira [...] inserida na biografia do indivíduo” (BORBA, 2003, p. 22). Dessa forma, a alteração do lugar da linguagem como a primeira instituição e não da família, como se diria usualmente, coloca a função da linguagem em destaque, pois apresenta seus aspectos de interação, padrões de controle, de objetivação, formas de interpretação e justificação da realidade. A sociologia do conhecimento parte do pressuposto de que a instituição deve ser organizada por relações biunívocas que envolvam o sujeito e a sociedade. Portanto, extrai-se daí a razão pela qual a linguagem é considerada a primeira das instituições.

Nesse aspecto, quando se admite que a literatura se apresenta como uma ferramenta para a compreensão do ser humano, aqui, mais especificamente o sujeito leitor, entrelaçam-se algumas preliminares da teoria do efeito estético, proposta por Iser. A literatura só efetivará seus efeitos no sujeito leitor à medida que as obras forem sendo lidas. Esta visão construtivista que se situa na ideia de que o texto só existe a partir da entrada do leitor efetiva a organização de um modelo pelo qual Iser descreve o processo comunicativo com a literatura.

Para Iser, a leitura é sempre um ato que se antepõe aos atos interpretativos e seus resultados. Assim, considera o leitor como o verdadeiro receptor dos textos. Ao referirmos o processo de leitura, é fundamental pontuar que a interação central se constrói entre a estrutura da obra e seu receptor, ou seja, o leitor. Portanto, é só através da leitura que a obra adquire seu caráter próprio. Conforme assevera Iser:

A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor. Dessa virtualidade da obra resulta sua dinâmica, que se apresenta como a condição dos efeitos provocados pela obra. O texto, portanto, se realiza só através da constituição de uma consciência receptora. (ISER, 1996, p. 50-51)

Portanto, o sentido do texto se realiza a partir do olhar do outro, ou seja, do leitor. Contudo, Iser explica que o texto não diz tudo, deixa vazios, lacunas, que o próprio leitor vai preencher a partir das relações que estabelece no texto. É no diálogo com o texto que o leitor vai preencher as lacunas da leitura.

De acordo com Borba (2003), o vazio da leitura é constantemente preenchido por elaborações feitas pelo leitor, que se dão na medida em que a interação vai ocorrendo, quando o leitor interfere no desequilíbrio inicial, ou seja, a assimetria. Na mesma proporção em que ocorre o êxito da interação, poderá ocorrer o fracasso também na relação do leitor com o texto. Dessa forma, se de um lado a assimetria provoca o efeito comunicacional com uma conotação positiva, obtendo o mesmo resultado do *no-thing* na psicanálise, por outro, poderão ocorrer interações mal-sucedidas. Entretanto, é relevante ressaltar que a o conceito psicanalítico também abarca a teoria de Iser.

Conforme Borba,

Essa produtividade de conceito de vazio na passagem da psicanálise para a literatura revela-se ainda no fato de ser concebido de forma condizente com o significado imagético. O vazio deixa de ser entendido como próprio do texto para constituir um fenômeno que se passa entre o texto e a mente do leitor. (BORBA, 2003, p. 64)

Nesse aspecto, o leitor extrairá do texto um preenchimento que deriva da própria caracterização do ficcional. Entende-se, assim, que o contexto de ação é sempre circundado por um horizonte em que os sistemas compartilhados e os procedimentos orientam, de alguma forma, as ações dos leitores.

Considerando Iser, quando afirma que “a obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor” (1996, p. 51), pode-se afirmar que a criança é potencializada a partir do mundo que a rodeia e, porque não, oferecer-lhe a literatura para a construção de imagem criadora, como afirma Renault em prefácio de Cecília Meireles:

A criança é, essencialmente, o ser que constrói, e constrói menos manual do que imaginativamente. Ora, qualquer construção exige materiais exteriores ao construtor, e o conto, sob qualquer das suas formas, é material de teor excelente para as criações da criança, que, por meio delas, se constrói a si mesma. Do material depende, em larga escala, a qualidade da construção, ou seja, a espécie de conto, que a criança ouve ou lê, determina, em grande parte, a espécie de construção que fará e na qual a sua pessoa se mistura, se compromete e se completa. (apud MEIRELES, 1979, p. 13)

Na recepção da obra pelo leitor, segundo Iser, a relação entre texto e leitor se processa de forma equivalente ao modelo comunicacional, ou seja, de emissor e de receptor. Contudo, explica o autor, na recepção das obras literárias (que são amplamente utilizadas neste projeto literário), há uma diferenciação, pois o leitor “recebe” o sentido do texto ao constituí-lo. De acordo com Iser:

Se isso é verdade, temos de partir do pressuposto de que as condições elementares de tal interação se fundam nas estruturas do texto. Estas são de natureza complexa: embora estruturas do texto, elas preenchem sua função não no texto, mas sim à medida que afetam o leitor. Quase toda estrutura discernível em textos ficcionais mostra esse aspecto duplo: é ela estrutura verbal e estrutura afetiva ao mesmo tempo. (ISER, 1996, p. 51)

Segundo Iser, durante a leitura do texto, o aspecto verbal coordena a reação e impede a sua arbitrariedade, e o aspecto afetivo, por sua vez, é a efetivação do que é pré-estruturado verbalmente pelo texto. A estrutura de afeto, segundo Borba (2001), proposta por Iser, apresenta as suas bases nos atos de compreensão do leitor, que impulsiona a concretização do que a linguagem do texto oferece. Como esse resultado se dá durante a

ação da leitura, o processo comunicativo tem origem no polo estético. É exatamente nesse momento em que o leitor passa a preencher as lacunas do texto.

Por outro lado, a estrutura verbal, de acordo com Borba (2001), tem a sua fonte no texto literário, é composta pelo “repertório e pelas estratégias” (p. 40). O repertório se relaciona às várias referências presentes no texto, que podem se manifestar sob a forma de regras sociais e históricas, menções literárias, informações sobre o contexto cultural e todo o contexto extra-cultural. Contudo, o texto literário se reporta às normas para serem questionadas, e esse questionamento se dá pela relação entre o repertório e o modo como ele está inserido no sistema de mundo. Assim, Iser explicita: “Uma análise da interação resultante dos dois polos promete evidenciar a estrutura de efeito dos textos, assim como a estrutura da reação do leitor” (ISER, 1996, p. 51,52).

Nas observações sobre a constituição do sentido do texto que evoca uma reação do leitor, Iser elucida a teoria com um exemplo a partir de um estudo de texto rítmico. Tendo em vista que durante a realização do Projeto Literário, que se delineia neste estudo, utilizou-se a poesia que remete ao ritmo, e a recepção dos leitores do Projeto manteve os mesmos traços da reação estética analisada pelo teórico. Assim, se transcreve o exemplo dado por Iser:

Se estudamos a construção rítmica de qualquer passagem verbal, sempre lidamos com fatores não-psicológicos. Mas se analisamos essa construção rítmica da linguagem como algo que estimula, de modos os mais diversos, uma reação funcional, então reproduzimos com essa análise, baseada em fatores bastante objetivos, alguns traços da reação estética. É muito claro que a reação estética, reproduzida dessa forma, será uma reação impessoal, ou seja, ela não é a reação individual e não reflete um processo psicológico e individual em toda sua concretude. Mas isso é uma vantagem, pois nos serve para verificar a essência da reação estética na sua plenitude sem confundi-la com os processos aleatórios, que permeiam a psique individual. (ISER, 1996, p. 52)

Portanto, o exemplo acima elucida exatamente a caracterização da natureza do efeito estético, pois ele não se evidencia na interação com algo já existente, e sim, pelos sistemas constituídos durante o processo de interação entre texto e leitor.

Para Iser, o leitor chega ao sentido do texto através de duas fontes de interpretação: o leitor e o texto. O texto é tido como o orientador para a busca de significado e o leitor produz o seu próprio significado. O sentido do texto representa um

acontecimento, pois ele resulta da produção de um processo interacionista entre dois polos, ou seja, o texto e leitor, que são independentes.

No aspecto da abstração do sentido, Iser sugere que alteremos a “velha pergunta sobre o que significa o poema”, por “o que se sucede com o leitor quando ele dá vida aos textos ficcionais” (ISER, 1996, p. 53). Segundo o autor, se o texto ficcional existe por causa do efeito que estimula a leitura, então deve-se entender a significação mais como um “produto de efeitos experimentados” do que uma ideia anterior à obra. A partir desse enfoque, Iser atribui a função de evidenciar o potencial de sentido proporcionado pela leitura do texto, ao invés de decifrar o sentido.

Com isso, o autor aponta para a possibilidade da abertura do texto quanto às suas significações: “É certo que no processo da leitura o potencial de sentido nunca pode ser plenamente elucidado” (ISER, 1996, p. 54). Dessa forma, cria-se o texto aberto a uma multiplicidade de sentidos e instala-se uma pluralidade significativa, pois o texto é representante de sentidos múltiplos. Ele não constitui somente um sentido, mas um jogo de indicações que despertam o sentido.

Considerando que no processo de recepção da leitura, segundo Iser, o leitor não assume uma atitude passiva, ao contrário, tece uma rede de significados sobre o texto, e Bakhtin atesta que toda a palavra apresenta um diálogo e pertence a um processo de comunicação, é preciso compreender que a construção do sujeito leitor se dá também pelo meio social e o meio individual. Esta duplicidade de funções da linguagem remete às funções do desenvolvimento a nível social (interpsicológico) e a nível individual (no interior da criança, intrapsicológico).

Assim, é relevante voltar o olhar para dentro da leitura e a literatura de modo a historicizar a leitura e a literatura, montando um mosaico de conceituações sobre o tema abordado.

2.4 Mosaico: leitura e literatura

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
de um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem

os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos...
João Cabral de Melo Neto⁸

Assim como João Cabral de Melo Neto tece a manhã, tece-se a leitura como prática social⁹. Através da magia das palavras que se ligam umas às outras, das vozes que se entrecruzam durante a leitura, dos sons que revolvem as experiências passadas, dos olhares que atravessam o texto lido, das confidências que nascem do compartilhar das narrativas, dos fios dos diálogos que surgem, das mãos que se tocam e se solidarizam com o texto, monta-se um mosaico do artesanato da leitura¹⁰.

Desde o nascimento da literatura na Grécia, não com essa denominação, mas como poesia, de acordo com Zilberman (1990), a literatura servia para divertir a nobreza, nos intervalos entre uma guerra e outra. Entretanto, na historicidade da leitura¹¹, é relevante destacar que ela deixa de ser privilégio de uma parcela mínima da sociedade para atingir toda a população, tendo por via normal a escola. Conforme Zilberman (2002):

É no século XIX, por sua vez, que a escolarização se torna obrigatória. Até então, os membros da elite não deixavam de receber a educação que os preparava para exercer condignamente seu lugar na sociedade: mas não eram forçados a se sujeitar às normas de uma instituição exterior ao universo familiar e de estrutura própria. As crianças originárias das camadas populares, por sua vez, foram igualmente acolhidas pelo sistema escolar, se bem que nem sempre lhes era oferecido ensino de qualidade equivalente.

Essa reflexão é pertinente, pois sabemos que antes do século XIX, mais especificamente, antes da Revolução Industrial, a leitura era destinada apenas a uma pequena parcela da população, mas hoje se reconhece a todos o direito de ler, escrever e contar.

⁸ MELO NETO, João Cabral de. 'Tecendo a manhã'. In: _____. *Poesias Completas*. 2. ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1975. p. 19.

⁹ Utilizamos o termo "prática social" a partir da concepção que Mikhail Bakhtin dá à linguagem, pois esta é realizada no fenômeno social da interação verbal. "O centro enunciativo de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo." (BAKHTIN, 1999, p.121).

¹⁰ Na obra *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (2002), Marisa Lajolo utiliza o poema de João Cabral para incitar uma reflexão sobre o papel da leitura numa sociedade democrática. Segundo a escritora, os galos que tecem a manhã remetem aos leitores que tecem a significação dos textos com que se deparam ao longo da vida. O poema evoca o artesanato, pois articula a solidariedade e o diálogo.

¹¹ No artigo *Leitura literária e outras leituras* (ZILBERMAN, 2002, p. 17), a autora explica que a leitura, como habilidade humana, tem uma existência histórica, porque se liga à utilização do alfabeto como

Assim, de modo a promover a leitura, desde os seis anos, no espaço institucional da escola, passa-se pela investigação da significação da leitura. Em grego antigo, o significado de *ler* como sendo *legeri* é *colher, recolher, juntar*, que no latim transformou-se em *lego, legis, legere* – juntar horizontalmente as coisas com o olhar. Contudo, os latinos utilizavam *interpretare* para ler, com uma significação mais profunda, ou seja, o de ler verticalmente, sair de um plano para outro, de forma transcendente. Nessa acepção, a leitura excede o simples fato de passar os olhos pelas letras ou imagens¹², vai mais longe do visível, adentra o desconhecido para uma compreensão plena do sentido das coisas.

A partir dessa premissa, tem-se na leitura um meio multiplicador de informação. Assim, permite-se afirmar que o processo de leitura se passa ao redor do homem, constituindo-se um ato social. Desse modo, a leitura não é somente uma operação intelectual do ser humano, ela tem seu lado físico, mas depende das interações do sujeito no seu contexto, no seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Ler é, pois, uma atividade de comunicação social.

Em uma sociedade que insiste na perpetuação de valores materiais, aos quais dedica grande parte de sua vida, é necessário apresentar uma porta aberta para o encontro com a leitura, seja ela, como nos diz Freire (1982), “a leitura do mundo” ou simplesmente o ato de ler que promove a existência de algo entre o leitor e o escritor, consumindo mais do que os bens materiais, mas constituindo-se experimento para a alma.

Ler, como diz Ítalo Calvino, “significa aproximar-se de algo que acaba de ganhar existência”¹³. Ler, então, é sempre um ato revelador, pois desvenda¹⁴ algo a ser descoberto, ganha vida e existência própria. A leitura, seja de um texto literário ou não-literário, assume sempre o papel de fonte de descobertas, pois são muitas as informações que são acionadas durante a leitura e, ao seu final, pode-se efetivar um conhecimento ou, ainda, para fazer perguntas, como afirmou Kafka, certa vez, a um amigo: “Lemos para fazer

configuração de comunicação, e atribuiu à escola o papel institucionalizado de responsável pela aprendizagem.

¹² Sobre a leitura de imagens, o poeta francês François Villon, em outubro de 1461, escreveu uma longa miscelânea poética que denominou de seu Testamento. Em um dos poemas, refere-se a sua mãe, analfabeta, que lê uma imagem de céu sereno e musical e um inferno borbulhante. “Sou uma mulher pobre e velha. Não sei nada; letras jamais li; no mosteiro de minha paróquia vi um paraíso pintado com harpas e alaúdes, e também o inferno onde os malditos são fervidos; um deu-se medo, o outro, alegria.” (MANGUEL, 1997, p. 126).

¹³ Ítalo Calvino, no livro *Se um viajante numa noite de inverno*, 1979.

¹⁴ Desvendar: durante muitos anos, a concepção de leitura esteve ligada aos estudos de Husserl (1988), essencialista que atribui ao leitor a função de desvendador.

perguntas” (MANGUEL, 1997, p. 109). Ler, de acordo com o Dr. Merlin C. Wittrock, é um processo complexo, pois

Os leitores cuidam do texto. Criam imagens e transformações verbais para gerar seu significado. E o que é mais impressionante: eles geram significado à medida que leem, construindo relações entre seu conhecimento, sua memória da experiência, e as frases, parágrafos e trechos escritos. (WITTRUCK apud MANGUEL, 1997, p. 54)

Yunes (1994) apresenta a probabilidade de se lançar uma multiplicidade de olhares sobre determinado conceito e questiona se há consenso sobre o que seja leitura. Na prática de seu trabalho, parte de pressupostos básicos como a trilogia ver/ler/conhecer. Para a autora, a partir da ideia de que a leitura apresenta anterioridade à escrita, alcança-se a complexidade do processo: "lemos antes de escrevermos e lemos, portanto, mais que palavras, lemos o mundo, com códigos muito sutis desentranhados da experiência e da reflexão quase intuitivamente a princípio" (YUNES, 1994, p. 180).

É indispensável, assim, abrir as significações do simples ato de ler, pois segundo Silva (apud KHÉDE, 1986), a práxis da leitura deve necessariamente envolver constatação, reflexão e transformação de significados atribuídos. Sim, a leitura é um processo de busca de significados e a interação entre escritor e leitor é imprescindível. Esse processo dá-se à medida que se instala um processo comunicativo entre o leitor e o texto através da leitura e da interferência do professor, como mediador da sistemática.

Em outra obra, Silva explica que, pela leitura, o leitor dá sentido a sua própria existência, em relação ao universo em que está inserido, uma vez que é um ser-no-mundo-com-os-outros. A leitura possibilita justamente esse contato com o outro e a cultura. Assim,

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas, ou meramente “livrescos”, da comunicação leitor-texto. Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (SILVA, 2002, p. 45).

Esta busca por um significado mais profundo para a leitura foi objeto de estudo de Silva (1981), que se baseou nos fundamentos filosóficos e psicológicos do ato de ler. Partiu da prioridade básica de que a leitura seja atribuição de significados, explicando que ela só

se efetiva enquanto forma de participação, pois os signos impressos registram diferentes experiências humanas. É, portanto, uma forma de comunicação, em que texto e leitor efetivam-se pela mensagem transmitida ao seu mundo, a sua cultura, em um processo de interação e evocando uma transformação do seu eu, construindo a sua fenomenologia da leitura.

2.5 Importância do professor no processo de leitura

Ao analisarmos o espectro da escola e o ensino da leitura, parece-nos que o professor tem o compromisso de favorecer o ensino da leitura, tanto na escolha de obras adequadas aos alunos, considerando o interesse, quanto nas formas de promover estratégias de leitura criativas, possibilitando o envolvimento do sujeito leitor com o texto, o que é sempre dotado de carga emocional. A simples escolha de um livro denota grande carga emocional, porque haveria de uma mesma classe ler um mesmo livro? Um livro que não lhes agrade?

Conforme Lajolo, a prática da leitura na escola deve ocorrer com ampla liberdade, de forma que a criança tenha opção de escolher para leitura o livro de seu interesse. A liberdade para a escolha de um livro para leitura, pelo menos nos momentos iniciais do aprendizado, podem provocar o “prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro” (LAJOLO, 2002, p. 108).

De acordo com Heidrun Olinto (1989, p. 49), “textos não são dotados de significação, eles adquirem significação a partir das operações cognitivas de sujeitos”. Por esta razão, a leitura literária depende da interação do leitor que transita entre o texto em seu contexto social. Assim, para efetivar o processo de leitura, o leitor deve recuperar o contexto do texto e relacioná-lo as suas experiências individuais. Deste modo, interpõe-se ao texto lido o interesse do leitor que deve, necessariamente, ser despertado pelo professor na escola, ou, ainda, em seu lar, através dos pais.

A partir da análise do papel do professor na construção do sujeito leitor, é importante refletir sobre o papel da escola no ensino da literatura. Fala-se que os alunos leem pouco e desconhecem a literatura nacional. Por outro lado, diz-se que os professores estão mal preparados para a promoção da formação de leitores, que obrigam os alunos a ler e didatizam as produções literárias. Esse viés encontra respaldo em Ezequiel Silva:

Ao didatizar as produções literárias e a sua leitura, de acordo com determinados princípios pedagógicos (aliás, também políticos), a escola dificulta, impossibilita ou até mesmo destrói o potencial educativo inerente à leitura da literatura. (SILVA, 1990, p. 52)

Assim sendo, parece que o maior problema no ensino da literatura ainda reside no professor. Na verdade, este fato se constitui em grande problema, pois, embora a promoção da leitura seja de suma importância para o Estado, a comunidade e a escola, as experiências de leitura necessitam desenvolver-se em um clima de interação horizontal, estimulando com criatividade e motivação o ato de ler. Seria utopia? Sim, se o professor não assumir seu compromisso nesse processo e não se considerar também um leitor, de modo a exercer o papel de exemplo de leitor.

Contudo, o que se percebe é que o ensino da leitura e de literatura ainda desempenha um papel propedêutico¹⁵ na escola, ou seja, está inserido em uma esfera reducionista que prevê a retirada da ideia central do texto, “uso do dicionário”, “identificação do personagem principal”, “assinale os elementos da narrativa” e, assim por diante, tornando o ensino da literatura monótono, sistemático e distante da interação entre o lido e a vivência social, pois, segundo Diana Marchi (in NEVES, 2003, p. 160) “para muitos, a leitura de livros de literatura é muito exigente, difícil, cansativa, monótona, demorada, enquanto jornais e revistas são de leitura rápida e, por isso, agradável”.

Assim, torna-se impossível focar o ensino da literatura na escola sem, em primeira instância, avaliarmos a prática educativa do professor em relação ao estabelecimento de ações que desenvolvam um ensino com interação, pois a literatura promove a reflexão do leitor sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca. É, portanto, tarefa do professor-mediador refletir criticamente sobre sua práxis, pois, segundo Maria Alice Faria (1999, p. 101), “o planejamento do ensino da literatura determina o fim do uso da narrativa de forma mecânica – leitura obrigatória de um livro para toda a classe e preenchimento da ficha com questionário redutor”. Evidentemente esta prática torna a leitura ineficaz, pois o método não adentra no significado mágico do discurso poético e da

¹⁵ No artigo *Leitura literária e outras leituras*, ZILBERMAN, Regina. In: BATISTA, Gomes A. A., GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (org.). *Leitura: prática, impressos, letramentos*, 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2002., Zilberman atesta que desde que a leitura tornou-se passagem para a literatura, atribuindo um efeito dado ao escrito como texto literário, a literatura nunca deixou de ser propedêutica, preparando para o melhor, que vem depois (p. 80). Assim, nada impede que o professor trabalhe com a literatura como o início de outras atividades, contudo, deve ter em vista a valorização da linguagem poética.

ficção, permanece somente na esfera superficial da decodificação das palavras. Assim, segundo Paulo Freire,

[...] a memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado com pura descrição de um objeto, é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (FREIRE, 1994, p. 17)

Compartilhando com a constatação da ineficiente abordagem do ensino da literatura nas escolas, o escritor e cartunista Ziraldo, em 1977, durante a VII Jornada Nacional de Literatura, em Passo Fundo (RS), se dirigia aos professores solicitando que não transformassem o ler e escrever num dever; não pedissem para o aluno interpretar texto, porque uma frase tem muitas leituras, um livro tem um milhão de leituras e cada criança é um ser único e diverso. O exagero da afirmação de Ziraldo é compreensível pelo intuito de delatar o caráter problemático das interpretações dirigidas, das atividades condensadas com respostas prontas, que desconsidera a reflexão a partir da própria experiência vivenciada pelo leitor. Portanto, evidencia-se a necessidade de mudar a metodologia, advindo a importância do planejamento, pois é a partir dele que o professor ressignificará a realidade do ensino.

A grande mudança se dará à medida que o professor lançar mão de novas estratégias de leitura, lançar mão dos livros e realmente ler. Para ensinar a ler, é preciso ser um apaixonado pela leitura, é preciso buscar novos olhares e, por que não, realizar pesquisa sobre as preferências de leituras em um estágio inicial, porque, ao final, no que se baseia a leitura? O autor francês Bellenger responde:

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas lêem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer. (BELLENGER, 1978, p. 17)

Ao considerarmos a palavra-chave de Bellenger (leitor e autor francês apaixonado pela leitura) – “paixão” –, questiona-se: para onde viajou a paixão do professor? Para

formar leitores, precisamos ser apaixonados pela leitura, assim como, nessa mesma relação, “não é possível ensinar sem aprender” (VASCONCELLOS, 2002, p.81).

Na realidade, não é esse o perfil comum ao professor, pois em recente pesquisa feita entre professores de primeiro grau e bibliotecários de Campinas e Recife, o repertório de leitura reflete um quadro consternador, “constituído, a maior parte das vezes, por *best-sellers* tão antigos quanto *Fernão Capelo Gaivota*, *O menino do dedo verde* e *O pequeno príncipe* ou pelo que se poderia chamar de clássicos escolares, como *A moreninha*, *Iracema* e *A escrava Isaura*” (LAJOLO, 2002, p.108).

Segundo Lajolo (2002), os caminhos para a formação do professor, com reciclagem, treinamento e hábitos, precisam ser outros. Nesta discussão sobre leitura, a escritora atesta que os profissionais diretamente responsáveis pela leitura numa sociedade democrática devem ser bons leitores, remetendo ao que afirma Bellenger.

De acordo com Lajolo (2002, p.108), “um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê.” Entretanto, quando conhecemos professores apaixonados, em especial, pelo ensino da literatura, inicialmente, são banidos da sala dos professores, depois, das escolas, até o momento em que, cansados de lutar, modelam-se aos demais e passam a ser aqueles que “dão aula”¹⁶.

O ato de ensinar exige paixão, envolvimento. O envolvimento não se restringe somente à aplicação de exercícios lógicos e racionais, mas, como aponta Pedro Demo (2004, p.19) em *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*, “a aprendizagem dinâmica [...] penetra a alma do sujeito de alto a baixo”.

Considerando as reflexões acima, nota-se que é de vital importância redefinir o papel do professor na sociedade contemporânea. Demo (2004) propõe, alicerçado em Boff (1999), a tarefa de “cuidador”, ou seja, aquele professor que cuida da aprendizagem dos alunos, desfazendo a imagem da verticalização do poder e horizontalizando as relações, demonstrando “habilidade sensível e sempre renovada do suporte do aluno, incluindo-se aí a rota de construção da autonomia” (Demo, p. 2004. p. 13). A proposta é ratificada no seguinte trecho:

Trata-se do cuidado que não abafa, afoga, tutela, mas liberta, colocando o professor não como dono ou capataz do processo, mas como mentor socrático ou maiêutico. Recupera-se com esta ideia algo que é tão antigo quanto a

¹⁶ A expressão “dar aula”, conforme Pedro Demo (2004, p. 13), “tornou-se expressão vulgar para mera reprodução de conhecimento, reduzindo-se a procedimento transmissivo de caráter instrucionista”.

humanidade: educar é processo de dentro para fora, como asseverava Sócrates, quando insistia na instigação do professor para promover a emancipação dos alunos. O professor não se torna descartável. Muito ao contrário, assim como os pais jamais são descartáveis, o professor é figura decisiva do processo de aprendizagem, ocupando, entretanto, lugar de apoio e motivação, orientação e avaliação, não o centro do cenário. Este centro é do aluno [...]. (DEMO, 2004, p. 13-14).

A partir dessa nova imagem do professor a ser construída, nota-se que não há nada de “extraordinário” na aplicação das formas de agir em sala de aula. A grande mudança se faz na relação autêntica, em que se busca a construção da autonomia do aluno.

Na transposição dessa visão para o processo de construção do sujeito leitor, como veremos no relato das práticas no próximo capítulo, consideram-se as seis condições específicas propostas por Demo (2004) como pano de fundo para a aprendizagem. Todas as condições elegidas por Pedro Demo são realizáveis de dentro para fora.

O professor “cuidador” deve ater-se à pesquisa, que é um dos caminhos mais proficientes para chegar ao “aprender a aprender”; deve considerar a elaboração própria, que remete à atividade autopoietica. Afirma Demo: “toda a ideia fora de nós só entra em nossa cabeça se for elaborada, ou seja, reconstruída com a mão própria: é imprescindível fazer-se sujeito dela” (DEMO, 2004, p. 19).

A terceira condição específica, não a mais importante, mas a que se insere com mais frequência em nosso estudo é o envolvimento ou, ainda, a interação, como compactuaram anteriormente Vygotski, Bakhtin e Iser. A autora Isabel Solé (1998), em sua obra *Estratégias de Leitura*, concebe a perspectiva interativa diretamente na leitura. Reafirma que a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita.

Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler precisamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23).

Essa perspectiva interativa pressupõe um comprometimento no mediador da aprendizagem de forma a promover a aprendizagem significativa ao sujeito leitor, desde a

escolha do texto apropriado até a elaboração das técnicas de leitura que possibilitem a troca de experiências durante a leitura. Portanto, o envolvimento do professor “cuidador” da aprendizagem, conforme Demo, “é parte integrante, crucial da aprendizagem”, o que não significa tornar toda a atividade prazerosa, uma vez que a vida também nos ensina através do sofrimento, o que, evidentemente, não quer dizer “que o aluno aprende melhor se o fizermos sofrer” (DEMO, 2004, p. 19).

A quarta condição para a aprendizagem está na avaliação das ações realizadas. Assim, o professor deve estar atento aos seus objetivos e aos resultados finais, de forma a identificar o crescimento de seu aluno, ou seja, é preciso um diagnóstico permanente. Na quinta condição para o aprendizado está a orientação, em que o papel do professor se constitui em “fazer dúvidas”, através de um desafio formativo. A última condição da relação pedagógica necessita ser “formativa”, deve “forjar o sujeito capaz de história própria, compondo duplo desafio: o social, da inclusão na sociedade, e o individual, da personalidade indevassável e irrepitível” (DEMO, 2004, p. 21).

Ao atribuímos um certo grau de importância ao professor como o mediador no processo de construção do sujeito leitor, torna-se essencial aglutinar, no mesmo papel social, o professor e os meios midiáticos, elegendo os gêneros a serem trabalhados no jornalismo e na literatura.

2.6 Notícia como texto mediador para a leitura do texto literário

O recorte que se faz para chegar à literatura e aos meios midiáticos se concretiza a partir do ponto de vista metodológico, do conceito de dialogismo e de enunciação de Bakhtin, que podem, de certa forma, entremear as ações que foram desenvolvidas em sala de aula com o Projeto de Literatura em questão, pois, para a concretização do trabalho de leitura, lançou-se mão de vários aspectos discursivos, ao que Bakhtin denomina de gêneros do discurso:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e

escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso). (BAKHTIN, 1992, p. 279-280)

A partir deste pressuposto, afirma-se que todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Assim, utiliza-se, em especial, a notícia, que relata os fatos do cotidiano, como mediadora para a leitura do texto literário.

Através da argumentação de Bakhtin sobre a pluralidade de gêneros, passa-se a dialogar com os meios midiáticos que, de certa maneira, influenciam, ao lado da literatura, segundo o relato das experiências vivenciadas no projeto literário *Mario Quintana é nosso colega*, a construção do sujeito-leitor.

Compreende-se que a escola deva apropriar-se de textos dos diferentes meios de comunicação social, de forma a constituírem suportes para o trabalho literário.

Assim, no Projeto Literário em foco, proporcionou-se o convívio com diversos suportes: internet, jornais, DVD, livro impresso, mural, cartaz, banner, fotografia, CD de áudio, CD-ROOM, telejornais, caracterizando diferentes linguagens, o que explica Sílvia Helena Simões Borelli:

Os gêneros¹⁷ encontram-se [...] imersos nas relações cotidianas, na literatura e no campo audiovisual como na televisão, no cinema, na publicidade, em prateleiras de videolocadoras e até em um certo tipo de jornalismo que se dispõe a trabalhar nas frágeis e nebulosas fronteiras entre documental e ficcional. São comédias, tragédias, melodramas: westerns, musicais, suspense e terror que circulam, imagetivamente, pela produção e recepção dos produtos e das manifestações culturais. [...] Conceituados como mitologias, reposições arquetípicas, restituições seletivas, estruturas narrativas, matrizes tradicionais, expressões de ideologias e poder, os gêneros encontram-se presentes no cotidiano vivido pelos receptores, na forma literária e também em produções sonoras e audiovisuais. Respondem pela possibilidade de construção de grandes totalidades e são capazes de apontar um caminho na superação das dicotomias: partilham, como

¹⁷ Gêneros, como definição também aceita neste estudo, tendo por referência a esfera comunicacional, apresenta-se como um conjunto de propriedades textuais e intertextuais que possibilitam a criação de um sistema de elos estabelecido entre “conteúdos, formas, papéis discursivos, atos linguísticos”. Segundo a análise de Mauro Wolf, fala-se de “gêneros para indicar formas de comunicação culturalmente estabelecidas, reconhecíveis dentro de determinadas comunidades sociais. Os gêneros apresentam-se como sistemas de regras às quais se faz referência [implícita ou explícita] para realizar processos comunicativos, seja do ponto de vista da produção ou do da recepção” (1984, p. 189).

universalidades das construções imaginativas, do referencial de qualquer receptor, de qualquer autor, de qualquer produtor cultural. (BORELLI, 2000, p. 247)

Ao considerarmos que, desde a infância, as crianças já estão expostas a um complexo sistema de comunicação, em um espaço em que a aquisição de informações se processa através de uma diversidade de tecnologias, não há como ignorar o meio cultural em que ela vive, até porque, em nosso estudo, analisa-se a leitura como prática social.

Segundo Maria Ruth Pereira e Eni de Paiva Celidônio, diante desse contexto cultural contemporâneo, “cabe ao professor, ao invés de ignorar, tornar conhecidos os modos de produção dessa cultura. Mas para isso, é preciso conhecer o mundo e a cultura do aluno e, a partir daí, mostrar como a questão da ética é tratada pelos veículos midiáticos.” (PEREIRA; CELIDÔNIO, 2005, p. 173).

Entretanto, o contexto que Edgar Morin apresenta sobre o cenário escolar contesta a ação pedagógica proposta acima. Conforme o autor, a maioria dos docentes se fecha “como uma cidadela sitiada, sob o bombardeio da cultura da mídia, exterior à escola, ignorada e desdenhada pelo mundo intelectual” (PEREIRA; CELIDÔNIO, 2005, p. 173).

Guilherme Orozco Gómez (2006), por sua vez, atribui ao contexto escolar as maiores mudanças acionadas pela mídia e as novas tecnologias. Conforme o autor, as mudanças envolvem várias facetas, dentre as quais dialoga com a transformação na aprendizagem na escola e na vida e a legitimidade das aprendizagens.

Gómez adentra o cenário familiar para elucidar a primeira faceta de transformação: a aprendizagem. O autor descreve a situação de aprendizagem dentro do quarto em que se utiliza o computador ou se assiste à televisão, como local de experiências. Diz:

O que se aprende aí resulta muitas vezes mais relevante do que aquilo que se aprende em instituições educativas formais. A mera exposição das audiências à imagem nas diferentes e possíveis telas supera quantitativamente sua exposição aos quadros-negros e às figuras dos professores nas salas de aula. (GOMÉZ, 2006, p. 96)

A outra faceta das mudanças educativas provocadas, que se evidencia no relato da recepção das audiências televisivas, refere-se “às fontes legitimadoras das aprendizagens.

Anteriormente às novas tecnologias, o livro que o professor usava como a base do aprendizado tinha a última palavra”. Complementa Gómez:

Agora, a última imagem está na tela e a última palavra quem tem são os sujeitos-audiência, e seus olhos: “Se vejo na tela, acredito, é verídico; se não vejo, posso duvidar e desconfiar”. A visão, então, torna-se legitimadora do que passa por ela, sem se importar se isso é verídico, valioso, inteligível, estruturado ou simplesmente banal, falso, manipulador ou distorcido enquanto produto necessário de representações. (GOMEZ, 2006, p. 96)

Contudo, essa preocupação com as transformações sociais não apresenta somente as demandas na área da aprendizagem, conforme diagnostica Perrone-Moisés:

A globalização, falsa universalização do mundo pela economia, tende a não unir, mas a unificar (a indiferenciar) os repertórios pelos meios de comunicação. E, quaisquer que sejam as reivindicações particularistas, essa unificação se faz em termos de des-cultura. Cultura implica seleção, atribuição de sentido e de valor. Uma cultura universal, que consistisse na comunicação entre as culturas particulares sem que estas fossem brutalmente abafadas, parece um ideal impossível. Não há sinais de que as novas tecnologias da comunicação estejam contribuindo para a troca de informações culturais consistentes e significativas; o que se vê é uma proliferação de dados superficiais, relativos a todas as áreas e todas as culturas, embalados em invólucros vendáveis e percebíveis na memória dos usuários. (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 204)

Entretanto, considerando a comunicação social e os meios tecnológicos uma área com múltiplos desordenamentos¹⁸, o seu aproveitamento neste estudo restringe-se ao viés de pesquisador da recepção, tanto de publicações, quanto programas televisivos e seu aproveitamento pedagógico, tendo em vista a conectividade do velho e do novo, na perspectiva literária da construção do sujeito leitor, utilizando dinâmicas que humanizem e despertem paixão pelo ato de ler.

Assim, cientes da tarefa que cabe ao professor, como “cuidador” na esfera educacional, opta-se pelo aproveitamento de notícias veiculadas na mídia sobre o escritor Mario Quintana, no ano do Centenário de seu Nascimento (2006), de forma a constituir um

¹⁸ Os desordenamentos, sob o ponto de vista aqui utilizado, são descritos por Guillermo Orozco Gómez e dão conta das mudanças e rupturas que são experimentadas no campo da comunicação social, mediadas pela tecnologia, operando mudanças na contemporaneidade. Entre os desordenamentos, destaca-se a nova centralidade do midiático na sociedade do conhecimento, a emergência de um complexo ecossistema comunicativo, multiplicação dos destempos. “Um exemplo de destempo é aquele que se manifesta entre o

confronto entre as informações advindas da escola e dos veículos de comunicação, ou seja, Jornal Zero Hora, Jornal do Almoço (RBS TV) e o fascículo I - Ler é Saber - 2006, um Projeto do Grupo Editorial Sinos, da FEEVALE, da FACCAT, de Secretarias Municipais de Educação, de Escolas Estaduais Particulares e Comunitárias, com o apoio da Secretaria de Educação/RS, do documentário em CD ROOM sobre o poeta Mario Quintana, de CD de áudio com as poesias do poeta Mario Quintana.

Elegeu-se a notícia como um dos gêneros a ser trabalhado neste estudo pela característica da instantaneidade¹⁹, pois ela se caracteriza por tornar os fatos públicos, oferecendo um esclarecimento sobre a realidade, permitindo, assim, o acesso a várias versões sobre os episódios.

No artigo *Notícia: conduzindo a compreensão da realidade – cotidiano, imaginário e representações sociais*, Márcia Coelho Flausino destaca que uma das grandes fontes de informações do Jornalismo é o cotidiano, o presente no qual o homem “mantém, modifica e reconstrói sua realidade” (FLAUSINO, 2001, p.103). A sua existência depende da interação com outros, e isso ocorre por intermédio da linguagem.

Durante o projeto literário, os alunos tiveram a oportunidade de reconstruir a sua realidade, em vários momentos, ou seja, quando descobriram detalhes da vida cotidiana do escritor Mario Quintana através dos meios midiáticos e, em um segundo momento, realizaram a reconstrução da sua realidade, passando a olhar os idosos de uma forma diferenciada, não com compaixão, mas como pessoas com potencial produtivo, sempre os comparando ao poeta Quintana.

De acordo com Berger & Luckmann,

O cotidiano apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente. Entre as múltiplas realidades há uma que se apresenta como sendo a realidade por excelência, a realidade da vida cotidiana. Percebemos a realidade da vida cotidiana como uma realidade ordenada; parecemos precisar dessa “ordem natural das coisas”. (In: FLAUSINO, 2001, p.103)

eossistema comunicativo – e particularmente entre as mudanças tecnológicas no âmbito da informação – e a escola, os sistemas educativos e a educação em geral, vão ficando para trás”. (GOMÉZ 2006, p. 86)

¹⁹ Aqui, a instantaneidade das transmissões televisivas vem sendo utilizada segundo o aporte teórico fornecido por Guillermo Orozco Gómez, segundo o qual, ao mesmo tempo em que transforma a informação em um fato novo, a esvazia de historicidade. O resultado é a realização de um fluxo constante, intermitente. Aquilo que aconteceu ontem, sem adquirir história, pode voltar a ser visto hoje ou amanhã. (GOMÉZ, 2006, p. 94)

Nesse processo de compreensão da vida cotidiana, segundo Flausino (2001), o ser humano está sempre em busca de uma forma de ajustamento entre ele e o mundo. Nesse aspecto, realiza uma mediação entre “sujeito e objeto-mundo” sendo que o último ressurge como representação. Essas representações são feitas por intermédio de símbolos. Assim:

A atividade representacional é um trabalho da psique. O sujeito constrói, na sua relação com seu meio ambiente, sua cultura, um novo mundo de significados. As representações sociais são elementos mediadores das relações do homem e a sociedade, vão muito além do psiquismo individual, são fenômenos que emergem necessariamente ligados ao social, ou seja, o processo de construção das representações sociais está intimamente ligado à comunicação e às práticas sociais, ao diálogo, aos discursos rituais, aos padrões de trabalho e à produção, à arte, em suma, à cultura. (FLAUSINO, 2001, p. 114)

Tendo em vista que a notícia, segundo Flausino, está impregnada de representações e tem por objetivo “demarcar, enquadrar durante um curto espaço de tempo (a notícia é um produto altamente perecível) uma porção do mundo real” (2001, p.15). Mas, independente da realidade que se apresenta na notícia, o que muda é a percepção do leitor após a sua leitura. Assim, a efetivação da notícia como mediação social só ocorre após a leitura e só chega à sua concretude através do processo de recepção, seja qual for a sua abordagem.

A notícia, em conformidade com o historiador e sociólogo da leitura Roger Chartier, é uma forma de determinada sociedade efetivar seu pensamento sobre o seu tempo presente e a construção de sua identidade, pois:

(...) é impossível pensar como se os textos tivessem significados por si mesmos, fora das leituras que os constroem. O simples consumo dessas notícias constitui representações que nunca são exatamente o que esperam seus produtores. As idéias apreendidas por meio da circulação de notícias promovida pelos *mass media* tornam-se representações sociais, produtos de tecnologias da vigilância e da inculcação, que estão em sintonia com as táticas de consumo e de utilização daquelas que ela tem por função modelar. (CHARTIER, 1990, p. 117)

Assim, na reprodução da realidade, os jornalistas assumem importante papel em sua construção. Dessa forma, a escolha do escritor Mario Quintana para estudo em sala de aula, deteve-se na premissa de que “a notícia hoje é produto de consumo” e, portanto,

mercadológica. Considerando, então, o centenário de nascimento do poeta gaúcho e acompanhando minuciosamente as publicações na mídia, entende-se que o fato se tornaria notícia. Como atesta Flausino, “os fatos, ao se tornarem notícia, são embelezados para atrair a atenção do público” (FLAUSINO, 2001, p. 105).

Para ampliar ainda a certeza de que o fato envolvendo o escritor viria a ser notícia na mídia, pesquisou-se sobre o decreto estadual da comemoração do “O "Ano do Centenário de Mario Quintana", que foi instituído pelo Governo do Estado, através do Decreto n. 43.810, de 24 de maio de 2005.

Assim, a partir do momento em que os meios midiáticos iniciaram as transmissões sobre o poeta gaúcho Mario Quintana, através da dinâmica que lhes é própria, reconstruíram no sujeito-audiência uma historicidade do poeta, trazendo todas as informações para um presente contínuo. Dessa forma, o que aconteceu ontem sem obter história passa a ser visto, hoje ou amanhã, sem que volte a acontecer.

No caso específico do projeto literário em estudo, a dinâmica midiática e a temporalidade das audiências causam, em sua recepção, nos sujeitos-audiência infantil, um confronto entre ficção e realidade, relação que será discutida mais adiante.

Todavia, a escolha do poeta Quintana não se deu somente a partir desse fato, mas, ainda, por sua conexão com a literatura infantil gaúcha. Por intermédio da notícia, que pode fazer da história passada um tempo real, empreendeu-se a tarefa de encantar o sujeito leitor com as poesias e narrativas escritas pelo escritor.

Contudo, anteriormente à fundamentação sobre o poeta Mario Quintana, realizar-se-á um recorte na história da literatura infantil brasileira para que possibilite o encontro com o escritor, no tempo e no espaço.

2.7 Por que Quintana?

A escritora Diana Maria Marchi (2000), em sua obra *A literatura infantil gaúcha – uma história possível*, realiza o mapeamento histórico da literatura infantil sul-riograndense, traçando uma história de mais de cem anos, ou seja, no período de 1882-1992, em que caracteriza o período literário a que pertence o escritor Mario Quintana.

Entretanto, torna-se imprescindível recuperar a trajetória da literatura infantil brasileira. Zilberman e Lajolo (1986) atestam o nascimento da literatura infantil nacional

no final do século XIX. Anteriormente a esse período, a circulação de livros era escassa e de forma irregular e formada principalmente por edições portuguesas. Somente após a implantação da Imprensa Régia, em 1808, por D. João VI, a atividade editorial iniciou no Brasil, com as primeiras traduções para a infância.

De acordo com Marchi (2000), as autoras Zilberman e Lajolo subdividiram a história da literatura infantil brasileira em quatro períodos, a saber: a primeiro, de 1890 a 1920, foi direcionado à formação do gênero infantil, quando surgiram os primeiros livros nacionais dirigido a crianças e jovens. O segundo abarcou o período entre 1920 e 1945, em que se deu a consolidação da literatura infantil brasileira por intermédio do crescimento do público, de títulos, de autores e de temas. O terceiro período teve espaço entre 1945 e 1965. O quarto período relacionou-se aos quinze anos restantes – 1965 a 1980.

Segundo Marchi (2000, p. 140), "Mario Quintana, o escritor em questão, pertenceu ao terceiro período, ao lado de Edy Lima e Lydia Mombelly da Fonseca". O poeta apresenta uma particularidade aos outros de seu tempo, de acordo com a autora, pois Mario Quintana foi o único poeta gaúcho que dedicou uma publicação em versos para o público infantil: *O Batalhão das letras*, em 1948, com desenhos de Edgar Koetz, publicada pela Editora Globo, na coleção Biblioteca de Nanquinote, ao lado de obras de Erico Verissimo. Nesse primeiro livro, utiliza as letras do alfabeto para, através de um jogo lúdico, atrair o sujeito leitor para uma linguagem que encontra eco em seu público infantil, como o faz em:

O

Outras letras dizem tudo.
Mas O nos desconcerta.
Parece meio abobalhado:
Sempre está de boca aberta...

Em *O Batalhão das letras*, Quintana surpreende, pois vai contra o movimento comum dos poetas infantis, que utilizavam o texto como pretexto para a vertente didática, ou seja, como ponte para fornecer conselhos, ensinamentos, valores tradicionais, assuntos patrióticos.

De acordo com Marchi, Quintana partiu de um elemento do mundo infantil, brincando com as letras, colocando-se no lugar da criança, permitindo, assim, realizar "uma

crítica ao modo de ensino tradicional até então louvado pelos escritores de literatura infantil” (2000, p.151).

O poeta Quintana entrelaça a palavra com a brincadeira, entrando, assim, como um parceiro no mundo infantil, modernizando a poesia infantil. Dentro desse contexto, compreende-se que o lúdico faz parte do processo de construção do leitor, pois é a partir do ato de brincar com as palavras que se dá um processo de humanização durante a leitura.

A imaginação, constitutiva do brincar e do processo de humanização dos homens, é um importante processo psicológico, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo. Combinada com uma ação performativa construída por gestos, movimentos, vozes, formas de dizer, roupas, cenários, etc, a imaginação estabelece o plano do brincar, do fazer de conta, da criação de uma realidade “fingida”. (BORBA, 2006, p. 36)

Ainda inserido no viés da literatura infantil como um jogo lúdico, destaca-se a importância de, através dessa vertente, estimular o prazer na leitura, ainda na infância. Segundo Ligia Cademartori (1987, p.69), o “ludismo verbal” desempenha um importante papel estimulador à expressão verbal, seja no instante em que brinca com união dos fonemas, seja quando se analisa o efeito de dois significados simultaneamente ou, ainda, quando se altera parte das palavras para verter em novos efeitos.

Para José Paulo Paes, o jogo de retornar às palavras da poesia deriva das rimas, que criam surpresas para o sujeito leitor:

[...] a poesia tende a chamar a atenção da criança para as surpresas que podem estar escondidas na língua que ela fala todos os dias sem se dar conta. Por exemplo, a rima, ou seja, a semelhança dos sons finais entre duas palavras sucessivas, obriga o leitor a voltar atrás na leitura. Esta passa então a ser feita não linha após linha, sempre para frente, como na prosa, e sim num ir e vir entre o que está adiante e o que ficou atrás. Com isso, desautomatiza-se a leitura e se direciona a atenção para o conjunto de significados do texto... (PAES apud GEBARA, 2002, p.14).

Segundo Vera Aguiar, a poesia se constitui numa das linguagens mais adequadas para ativar, nas crianças, “a função simbólica, remetendo, inclusive, aos estágios iniciais do

desenvolvimento dos conceitos na linguagem da criança” (AGUIAR, 2001, p. 24). Quintana enfatiza esse aspecto na poesia *Canção da Chuva e do Vento*:

CANÇÃO DA CHUVA E DO VENTO

Dança velha, dança. Dança.
Põe um pé, põe outro pé:
 Mais depressa, mais depressa.
Põe mais pé. Pé. Pé.

A partir da simplicidade do conteúdo, do tratamento espontâneo e coloquial, com a utilização das rimas, pelo emprego de aliterações e assonâncias, Quintana presenteia as crianças com a inovação da literatura:

Utilizando com liberdade o ritmo, a rima externa e interna, a associação de ideias e sons, a poesia de Quintana deu ao público infantil uma nova forma de literatura. O leitor ao qual o poeta se dirigiu está representado por uma criança brincalhona e crítica que, apesar de sua condição ainda desigual em relação ao adulto, encontra na poesia um veículo em que as normas da sociedade possam ser questionadas, com irreverência, com prazer, sem idealização. (MARCHI, 2000, p. 152)

No projeto literário que se desenha a seguir, entrelaça-se o poema narrativo *Pé de Pilão*, lançado em 1968 por Mario Quintana, com a sua transposição para o teatro. Nessa obra, com 15 estrofes de dois versos regulares, com ritmo e cadência binária em redondilha maior, rimas externas e emparelhadas, em sua maioria pobre, com memórias rítmicas em várias estrofes, o autor realiza uma mescla do mundo imagético, mistura fadas, poderes mágicos, Nossa Senhora, milagres e animais, compondo, assim, um mundo inusitado. Carlos Drummond de Andrade chega a referir-se à obra, em prefácio da quarta edição, como uma “pequenina obra-prima”:

Eu fujo de livros e estórias infantis como quem foge do demo ou da peste. Costumam ser a negação do espírito da infância. Mas se é você quem se dispõe a escrever para crianças, a coisa muda de repente. Seu Pé de Pilão é – não podia deixar de ser – uma delícia plena. A graça, inevitabilidade, o envolvimento na melodia verbal, tão simples e cativante – que pequenina obra-prima você nos ofereceu a todos! (ANDRADE, apud MARCHI, 2000, p. 243)

A propósito da produção poética infantil a partir da década de 1960, a escritora Diana Marchi (2000) cita Maria da Glória Bordini:

Se essa transformação se deve em parte ao legado das estéticas modernistas iconoclastas e brincalhonas, de outra parte ela reproduz a liberalização e a dessacralização dos costumes e das artes na sociedade atual, em luta por relacionamentos horizontais em todos os âmbitos, do círculo familiar ao da cidadania. (BORDINI apud MARCHI, 2000, p. 168)

Assim, após essas considerações sobre a produção poética do escritor Mario Quintana, compreende-se que várias razões determinaram a escolha do poeta para inseri-lo do mundo infantil das crianças do *Projeto Literário Mario é nosso Colega* e conectá-lo aos meios midiáticos, como veremos no relato da experiência, da convivência na recepção das poesias do autor, pois, para Quintana (1994, p. 106), a “função do poeta não é explicar-se. A função do poeta é expressar-se”.

3 RELATO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

“Onde quer que o homem sonhe, profetize, outro se ergue para interpretar”.²⁰

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma proposta de trabalho de leitura, sob forma de projeto de literatura, denominado de Projeto *Mário Quintana é nosso Colega*. O projeto literário foi realizado para fornecer caminhos que respondam a algumas questões que geram inquietação em alguns educadores, entre quais me incluo: Como se dá a construção do sujeito leitor no espaço educativo? Há como aliar as práticas de leituras a uma teoria? Os meios de comunicação influem positivamente nas crianças?

A partir dessas inquietações, a experiência que será pormenorizada leva em conta a ação do professor-mediador, reflexivo em sua práxis, interessado em formar o gosto pela leitura, estimulando a sensibilidade simbólica e estética, além de despertar o potencial criador do sujeito leitor. Como nos diz, Joana Cavalcanti (2004), em sua obra, *Caminhos da Literatura Infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*:

Apontar a Literatura como espaço próprio para se ampliar o mundo simbólico é nosso propósito fundamental. Proporcionar à criança o contato com várias possibilidades do texto literário é valorizar a Literatura no seu sentido de Alethéia (concepção platônica de um espaço-clareira), isto é, concebê-la como sendo um espaço luz/sombra, no qual a estrutura narrativa possibilita um universo de significância. (CAVALCANTI, 2004, p. 16)

3.1. Caracterização da escola e do público-alvo

O Projeto *Mário Quintana é nosso Colega* foi realizado, em sua primeira etapa, no período de março a dezembro de 2006, numa turma de 1ª série – Etapa I – do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Arno Nienow, do município de Dois Irmãos, no Rio Grande do Sul. Localiza-se na região metropolitana de Porto Alegre, situa-se a 58 km da capital do Estado e concentra uma população de 24.815 habitantes, conforme censo do IBGE/2006. Foi colonizado por imigrantes alemães, cujos hábitos são preservados, como o *Michelskerb* – Kerb de São Miguel. Pertencente ao Vale dos Sinos, polo

²⁰ Ricoeur, Paul. *A Interpretação* – Ensaio sobre Freud. 1997, p.26

do calçado na região, sua economia assenta-se sobre as indústrias calçadistas; mantém, contudo, as pequenas propriedades, nas quais se desenvolve a policultura.

Quanto aos aspectos culturais, o município possui treze escolas de Ensino Fundamental, sendo três pertencentes à Rede Estadual, nove à Rede Municipal e uma à Rede Particular. Atende ao Ensino Médio com duas escolas: uma Estadual e uma Particular. Os meios de comunicação de massa no município são formados por três jornais.

Dois Irmãos é uma cidade tranquila, com clima agradável e paisagens que valorizam a natureza. Sua história faz parte da colonização alemã do Estado, aspecto presente na arquitetura, na gastronomia e nos hábitos e costumes de seus moradores, povo alegre e hospitaleiro.

O município também é conhecido como a Capital do Café Colonial, haja vista a sua tradição na gastronomia desde o início da sua colonização. Em Dois Irmãos há inúmeros pontos turísticos tais como: Museu Histórico Municipal, Praça do Imigrante, Morro Dois Irmãos, Cascata São Miguel e muitos outros. Pertence à Rota Romântica e criou a Rota Colonial *Baumschneis*, que nasceu do interesse da localidade Travessão *Rübenich* em diversificar suas atividades, fazendo da sua cultura e do seu cotidiano um atrativo turístico.²¹

A escola em que foi realizada a experiência pertence à Rede Municipal de Ensino e está inserida num bairro na zona urbana do município. A maioria dos habitantes trabalha em fábricas de calçados, constituindo-se, em geral, na classe média baixa, com a média de dois salários mínimos por família. A grande maioria dos alunos da escola é oriunda de cidades do norte catarinense e de outras cidades do Estado, migrantes que buscaram oportunidades de trabalho na região calçadista.

A escola conta com 38 professores que atendem 208 alunos na faixa etária de quatro a seis anos (15 alunos) e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, inclusive com EJA – Educação de Jovens e Adultos (193 alunos). No corpo diretivo, uma diretora, duas vice-diretoras, duas pedagogas.

A escola dispõe de dez salas de aulas, um laboratório de informática, sala de vídeo e DVD, uma cozinha, um refeitório e um ginásio de esportes. A alimentação nela servida é monitorada por acompanhamento nutricional, sendo que todas as hortaliças e os vegetais servidos são plantados no Horto Municipal, garantindo a qualidade na procedência dos alimentos.

Todos os pais da turma da Etapa I, ou seja, das crianças atendidas pela experiência, trabalham na indústria da região, sendo que dois alunos ficam no Projeto Extra-Classe Global,

mantido pela Prefeitura Municipal. Este Projeto atende os alunos em turno inverso ao da escola, com atividades esportivas, culturais, artísticas e de reforço escolar. Quinze alunos da turma ficam aos cuidados das “tias” no turno contrário ao da escola, tendo em vista que seus pais trabalham durante o dia.

Dos 17 alunos, um é considerado de inclusão, pois apresenta distúrbios neurológicos. O aluno acompanhou as atividades e, auxiliado pelos colegas, conseguiu memorizar algumas poesias, reconhece o escritor Mario Quintana e viajou com grupo para Porto Alegre, cumprindo, assim, mesmo com limitações, um grande desafio.

3.2. Elaboração do projeto

Entretanto, anteriormente ao relato das atividades realizadas e fases da elaboração do projeto de trabalho, cumpre-nos apresentar a justificativa pedagógica que norteia as atividades. Assumindo uma posição de professor reflexivo, Freitas nos diz que:

[...] na abordagem denominada “professor reflexivo” a atividade educativa do professor é concebida como atividade complexa que nem sempre pode ser desenvolvida a partir de procedimentos previamente organizados, exigindo do professor uma postura reflexiva para criar alternativas ao ensino. Nessa perspectiva, “o conceito do professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática [...] significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a própria experiência” (ZEICHNER, apud FREITAS, 2000, p. 206). Compreende-se, portanto, que ao fazer de sua prática um elemento constante de reflexão, o professor constrói conhecimento e também a si mesmo. (FREITAS, 2000, p. 206).

Assim, considerando uma reflexão sobre um fato ocorrido em 2004, numa pequena escola estadual do município de Dois Irmãos, veio a fomentar a ideia de trabalhar um escritor, criar um projeto literário numa turma ainda não alfabetizada, para comprovar a existência da “leitura de mundo” apregoada por Paulo Freire, leitura da realidade, ou seja, uma atividade literária com entrelaces com a mídia. Para caracterizar, de forma mais nítida, passo a descrever a o fato:

²¹ <http://www.doisirmaos.rs.gov.br>, consultado em 25 de janeiro de 2009.

Na elaboração... A inspiração e a reflexão pedagógica

Em 2004, ao chegar numa escola da Rede Estadual, ao meio-dia, para a aula do turno da tarde, meus alunos de primeira e segunda série (multiseriada) vieram correndo e aos berros:

- Profe! Vi a Cecília Meireles no Jornal Nacional! Profe!
- Ela era linda!
- Ela até tava falando numa entrevista!
- Eles apresentaram umas poesias dela!
- Foi muito show, tu viu né profe?

Quão grande foi o meu espanto com a alegria e o interesse das crianças em aliar o que a escola ensina com o que a vida leva até eles e, por que não, pela televisão. Um dia anterior havíamos lido a poesia “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles, na biblioteca da escola.

Dessa forma, a partir daquele momento, um projeto literário com apoio da mídia vinha-se esboçando em minha mente.

Ana Maria Machado nos diz, em seu livro *Texturas sobre leituras e escritos* (2001), que o exemplo e a curiosidade são os dois pés sobre os quais deveria caminhar a descoberta da leitura. Consideramos esse par extremamente importante para o ensino da literatura na escola. Entretanto, cabe-nos refletir sobre a presença desse binômio em nosso meio escolar. Será essa, efetivamente, a realidade que visualizamos no dia-a-dia da escola? Professores que se tornam exemplo de leitores a seus alunos e aulas de literatura que permitam despertar a curiosidade no cotidiano do aluno? Tem-se discutido muito essas questões, e as respostas, quase sempre, são negativas: não há prazer no ensino, professores leem pouco porque ganham mal, bibliotecas são maltratadas, os livros são mal escolhidos e professores não sabem indicar livros adequados, e assim por diante. Assim, essa prática no ensino da literatura continua fazendo vítimas, como uma menina de 12 anos que conheci e que chorava numa biblioteca, com um livro de relato de viagens na mão. Questiona-se novamente a prática tortuosa da leitura como “dever” e não como prazer na escola. A leitora, que molhava a capa do famigerado livro, deveria lê-lo, pois o escritor viria para a Feira do Livro da sua cidade. Evidentemente que essa prática desmotivadora de destruição de leitores viera de sua professora ou professor. Teria esse profissional da educação lido o livro anteriormente e, assim, como modelo de leitor, despertado o interesse da leitura em sua classe? A construção do conhecimento do aluno leitor estava entre seus objetivos? Havia um projeto de trabalho organizado por esse professor que, autoritariamente, exige que o aluno leia? Por que o aluno depois da 5ª série perde o gosto pela leitura?

Portanto, a partir do reflexionamento sobre a prática pessoal de ensino e do olhar que se lança às práticas de colegas professores da área de literatura, realizou-se o projeto de trabalho para a literatura que, de certa forma, respondesse a algumas das questões lançadas pelas observações empíricas.

Depois da inspiração... trabalho!

Assim, no limiar de 2006, quando a mídia gaúcha começava a divulgar o “Centenário de Nascimento do Escritor Mario Quintana”, resolvi levá-lo até a sala de aula, com o intuito de torná-la mais viva e mais próxima das notícias reais, não somente projetos para agradar determinados segmentos sociais ou para atender a políticas educativas. Em síntese, O Projeto Literário *Mario Quintana é nosso Colega* nasceu com a finalidade de estimular a leitura desde os primeiros anos em classes de 1ª série até as classes finais do Ensino Fundamental.

Considerando os pressupostos definidos por Pedro Demo (2003), em que professor e aluno, juntos, desenvolvem a pesquisa no cotidiano escolar, procurando estar em sintonia com a realidade, em que o aluno não é o objeto de ensino e, sim, o sujeito do processo, ou seja, o parceiro de trabalho para, através da literatura e de outros gêneros de discurso, formar a autonomia crítica e criativa do sujeito histórico competente. Nas palavras de Demo:

- A proposta de educar pela pesquisa tem pelo menos quatro pressupostos cruciais:
- a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica;
 - o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa;
 - a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno;
 - e a definição de educação como processo de formação da competência histórica humana. (DEMO, 2003, p. 5)

A partir da delimitação dos pressupostos acima, buscou-se transformar a sala de aula em um local de trabalho conjunto, em que os interesses comuns instaurassem um clima criativo para que, de certa forma, a leitura literária tomasse o lugar lúdico mais importante na sala de aula. Não foi tarefa fácil, e encontra respaldo em Demo, quando nos diz:

Transformar a sala de aula em local de trabalho conjunto, não de aula, é uma empreitada desafiadora, porque significa, desde logo, não privilegiar o professor, mas o aluno como, aliás, querem as teorias modernas. Este deve poder se movimentar, comunicar-se, organizar seu trabalho, buscar formas diferentes de participação, a par de também precisar de silêncio, disciplina, atenção nos momentos adequados. (...) Em vez da carteira individual, provavelmente seria melhor mesas redondas. Em vez do silêncio obsequioso, seria preferível o barulho animado de um grupo interessado em realizar questionamentos reconstrutivos. (DEMO, 2003, p.18)

Evidentemente que há de se considerar que nessa faixa etária, dos seis aos sete anos, trabalhando em grupos, ora em círculos, o silêncio não encontrasse a sua morada efetiva, pois os questionamentos e as discussões estavam sempre em pauta. Assim, é relevante, para a compreensão dos leitores que não conhecem a classe, explicar de que forma foi construído o conceito de literatura para os pequenos.

Nos primeiros dias de aula, organizávamos o material de sala de aula, quando tomei em minhas mãos uma caixa, encapada com um papel colorido. Ao que uma menina grita: “Nesta caixa só a professora mexe, não pode tirar nenhum livro, só na hora da leitura, ela que escolhe e entrega os livros”. Em seguida, questionei-os sobre essa prática, se era do agrado deles. Por que não poderiam eles mesmos escolherem o que gostariam de ler? Por que haveriam de ler somente na Hora da Leitura? Não teriam eles capacidade para escolher o que quisessem? Que tipo de livros estavam dentro da caixa?

A respeito do questionamento, Pedro Demo (2003, p.13) afirma “o espírito questionador também está na base da capacidade de aprender na e da vida”. Uma ampla discussão se instaurou em nosso fórum de debates. Ao final, decidiu-se que a caixa poderia ser acessada a qualquer momento, inclusive na Hora do Brinquedo Livre. Daríamos o nome de Caixa da Literatura. – Pode ser – concordaram – porque aqui tem livros de histórias, tem muitos desenhos, é “Literatura é legal”. Por meio dessa discussão, reconstruímos o conceito inicial da leitura em sala de aula, libertando-a de velhos paradigmas.

A reconstrução, segundo Pedro Demo (2003), realiza-se através do questionamento, pois a criança que brinca, tudo quer saber, elabora perguntas a todo momento, é uma pesquisadora pertinaz e compulsiva. E, através da reconstrução, desenvolve a competência do conhecimento inovador, que recebe respaldo em:

Por “reconstrução”, compreende-se a instrumentação mais competente da cidadania, que é o conhecimento inovador e sempre renovado. Oferece, ao mesmo tempo, a base da consciência crítica e a alavanca da intervenção inovadora, desde que não seja mera reprodução, cópia, imitação. Não precisa ser conhecimento totalmente novo, coisa rara, aliás. Deve, no entanto, ser reconstruído, o que significa dizer que

inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender. (GROSSI & BORDIN, apud DEMO, 2003, p. 11)

Com a aproximação dos alunos aos livros, até então “proibidos”, estimula-se a autonomia e a responsabilidade do leitor e quebra-se o paradigma de que os livros devem ser indicados pelos adultos ou, ainda, a não acessibilidade aos livros que são ilustrados, bonitos e que, nas mãos de crianças, serão destruídos. Ora, livros são para serem lidos!

O fato colaborou para a compreensão do termo “literatura”, pois, não raras foram as vezes, no horário do Brinquedo Livre, que estavam a folhear os livros de literatura. Inúmeras vezes, lia-os para um grupo que se sentava nas almofadas e ouvia atentamente, enquanto outros brincavam de médico, de professora, de casamento, realizando suas fantasias infantis.

Contudo, para a organização das práticas de leitura e para aplicar os pressupostos da pesquisa, idealizou-se a elaboração de um projeto, ou seja, uma proposta de trabalho ligada à perspectiva do conhecimento de forma global e relacional. Segundo Hernández (1998), os projetos de trabalho é uma das formas de organizar os trabalhos escolares:

Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno dos problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61)

A função de um projeto de trabalho, segundo Hernandez (1998), é proporcionar a criação de estratégias de organização dos conhecimentos a serem adquiridos na escola em relação ao tratamento da informação e a relação entre os diferentes conteúdos ou hipóteses que favoreçam aos alunos a construção de conhecimentos, de forma a promover a transformação dos diferentes saberes em conhecimento próprio. Na elaboração de um projeto coexiste a necessidade da motivação diária e criatividade que não esgotem o fio condutor do tema, que deve promover uma aprendizagem significativa. De acordo com Hernandez,

“globalização²² e significatividade são, pois, dois aspectos essenciais que se plasman nos Projetos” (HERNANDEZ, 1998, p. 63).

Construindo conhecimentos...

Ao considerar-se a elaboração de um projeto de trabalho, leva-se em conta também a construção do conhecimento, pois, ao utilizar um novo método de trabalho, abandona-se a “metodologia tradicional”, em que o aluno é passivo e o professor autoritário, o trabalho não é significativo.

Adota-se a metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula, proposta por Vasconcellos (2002), sendo que a perspectiva dialética concentra-se na concepção de homem e de conhecimento, onde se compreende o homem como um ser ativo e estabelecedor de relações. De acordo com Vasconcellos (2002, p. 55), “a teoria da dialética do conhecimento nos aponta que o conhecimento se dá em três grandes momentos: a **Síncrese**, a **Análise e a Síntese**” (grifo do autor).

Entende-se que através da aplicação desses três eixos ou preocupações, como são denominadas por Vasconcellos, supere-se a metodologia tradicional e da escolanovista, pois devem ocorrer, na prática, três dimensões em sala de aula: mobilização para o conhecimento, construção do conhecimento e elaboração e expressão da síntese do conhecimento.

Durante o processo da construção do conhecimento, a mobilização é a tarefa pedagógica que corresponde a uma sensibilização, ou seja, incita a criação de uma atitude favorável à aprendizagem:

... situação orientadora inicial: é a criação de uma situação motivadora, aguçamento da curiosidade, colocação clara do assunto, ligação com o conhecimento e a experiência que o aluno traz, proposição de um roteiro de trabalho, formulação de perguntas instigadoras. (LIBÂNEO, apud VASCONCELLOS, 2002, p. 59)

²² A concepção da globalização está vinculada ao tratamento interdisciplinar, utilizado, sobretudo, nas séries finais do Ensino Fundamental, conforme esclarecido por Hernandez & Ventura, na obra A organização do currículo por projetos de trabalho, 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 53. Entretanto, nada impede de utilizar o termo nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em especial, na classe a que se destina o Projeto Literário em questão.

Assim como Vygotsky, que dá aporte teórico para nosso estudo, a existência concreta do sujeito de conhecimento se dá na prática social, pois:

... a relação cognoscitiva do aluno com os objetos de estudo é uma relação socialmente produzida, ou seja, o processo de aquisição de conhecimentos é condicionado pela percepção social da realidade a ser conhecida mediatizada pela linguagem, pela situação de classe e interesses e motivações de seu grupo social... (LIBÂNEO, apud VASCONCELLOS, 2002, p. 61)

A segunda dimensão apresentada por Vasconcellos refere-se à construção de conhecimentos, pois ocorre, nesse momento, o desenvolvimento funcional, ou seja, o momento em que o trabalho do aluno, seja de pesquisa, discussões ou atividades são efetivados. Há uma interação constante, como nos diz Vasconcellos, “entre professor, aluno, objeto e realidade” (2002, p.85).

Na terceira e última dimensão da dialética da construção do conhecimento, destaca-se a elaboração e expressão da síntese do conhecimento, que se reporta, nas palavras de Vasconcellos, “à elaboração sintética do conhecimento, à expressão, à aplicação, à transferência” (2002, p.117). Nessa dimensão, considerada por Vygotsky, a materialização e objetivação do conhecimento, o aluno apresentará os vários níveis de relações que conseguiu estabelecer sobre o objeto de conhecimento, a aplicação, teórica ou prática.

Sendo assim, nessa dimensão, na expressão material do conhecimento, concede-se no Projeto Literário em questão a primazia ao instrumento de pensamento, pois, à medida que o sujeito leitor vai conhecendo o texto, tem a necessidade de ir expressando através da linguagem que, de certo modo, o auxiliará na elaboração da síntese do conhecimento adquirido:

O professor deve compreender que a fala não é apenas um meio de comunicação do aluno, é também um **instrumento de pensamento**: esta é a função mais sofisticada da linguagem (enquanto generalização do pensamento, categorização, instrumento de mediação na relação do sujeito com o mundo). (VASCONCELLOS, 2002, p.119)

Projeto em ação...

Lançado o desafio, realizamos o esboço do Projeto Literário do ano de 2006 com os objetivos geral e específicos: relacionar com os PCC (Parâmetros Curriculares); estudar a biografia de Mario Quintana,; selecionar as obras para apresentá-las aos alunos; pesquisar programas de TV e jornais com a turma; selecionar as narrativas e as poesias; metodologia; procedimentos (somente os iniciais); os demais seriam estimulados para serem construídos com o grupo, e avaliação. Na ocasião, foi solicitado pela professora que a turma prestasse atenção às notícias sobre Mario Quintana nos jornais e na TV, brincaríamos de “detetives”. O aluno seria o centro do Projeto.

De modo a tornar o Projeto Literário significativo²³, foi-lhe concedido o nome de *Mario Quintana é nosso Colega*, com a intenção de possibilitar a identificação²⁴ dos alunos de seis a sete anos²⁵ com o escritor, tendo em vista que a mídia apresentaria diariamente o gaúcho Mario Quintana, por ocasião do seu Centenário de Nascimento. Nesse contexto, seria um trabalho visual e oral, que seria aproveitado durante as aulas, comprovando que os meios de comunicação também influenciam positivamente na esfera educacional. É preciso somente proporcionar a manifestação de um grau de reflexividade, que também é própria na leitura de textos literários. O projeto em questão viria a valorizar tanto a literatura quanto os meios de comunicação, aos quais o sujeito leitor da experiência tem acesso. Saraiva & Mügge (2006) reconhecem a importância da pluralidade de discursos e gêneros:

²³ Ser significativo refere-se, à acepção que Vasconcellos dá ao objeto de conhecimento “significar um objeto de conhecimento, para que o sujeito se debruce sobre ele, implica uma ação educativa no sentido de **provocar, desafiar, estimular, ajudar** o sujeito a estabelecer uma relação pertinente com o objeto, que corresponda, em algum nível, à satisfação de uma necessidade sua, mesmo que essa necessidade não estivesse tão consciente de início”. (VASCONCELLOS, 2002, p. 63)

²⁴ Em relação à aproximação da identificação, segundo Maximila T.de Q. Coelho, “entende-se que o conhecimento e a identidade infantil são construídos e que essa construção acontece não somente porque as crianças são ensinadas, mas, essencialmente, pelo fato de que elas próprias agem, realizam as diferentes formas de aprendizagem”. (COELHO, 2006, p.48)

²⁵ Segundo Erikson, apud REICHERT, Evânia A. (2008), na fase entre os seis e doze anos, a criança passa por uma crise porque necessita ser produtiva e, se não o for, sentirá inferioridade de não se sentir capaz. Portanto, considerando a capacidade produtiva, o Projeto literário contempla, pelas mãos do professor-mediador, a valorização das capacidades pessoais, pois as ações serão centradas no aluno. Complementa Evânia Reichert, em sua obra *Infância – A idade sagrada – anos sensíveis em que nascem as virtudes e os vícios humanos*, que nesta fase a criança “manifesta-se com cuidado ativo, zelo, aplicação, atividade, rapidez, presteza, investigação, pesquisa, busca de eficiência e identificação com as tarefas. Quando a criança é estimulada e consegue terminar o que começou, o sentido de produtividade é promovido. Caso contrário, quando seus esforços são desconsiderados, a tendência é que predomine o sentimento de inferioridade sobre o de competência”. (REICHERT, 2008, p. 263)

A valorização da literatura na prática pedagógica do ensino fundamental não significa a defesa do uso exclusivo dessa modalidade de texto, visto que o processo da aprendizagem da língua deve ser enriquecido pela pluralidade de discursos e gêneros. Entretanto, o contato com o texto literário deve ocupar um lugar privilegiado, porque é por seu intermédio que se constrói uma efetiva competência linguística e se atinge a dimensão formadora da linguagem, concretizada como uma “ação catalizadora, no processo de construção pelo aluno, de uma relação criativa consigo próprio, com o Outro, com o mundo cognoscível e com a própria língua” (Fonseca) (SARAIVA, 2006, p.48)

Leitura estética...

O Projeto *Mario Quintana é nosso Colega* apoia-se na abordagem da leitura estética que tem a sua base teórica em Louise Rosenblatt, que apresenta o processo de leitura de acordo com as atividades realizadas pelo leitor em relação ao texto, havendo dois grupos: o da leitura eferente e o da leitura estética. De acordo com Gebara (2002, p. 25), a diferença entre os dois tipos de leitura “está no modo como o leitor fixa sua atenção”.

Prossegue Gebara, na obra *A poesia na escola: Leitura e análise de poesia para crianças*:

Das muitas maneiras de se considerar o ato de ler, adoto a proposta de Rosenblatt (1994) em O LEITOR, O TEXTO, O POEMA – A TEORIA TRANSACIONAL DA OBRA LITERÁRIA (grifo da autora do trabalho), que classifica esse processo de acordo com as atividades desempenhadas pelo leitor em relação ao texto. O primeiro grupo é chamado de leitura eferente e o segundo de leitura estética. (GEBARA, 2002, p. 25)

De acordo com Rosenblatt (apud GEBARA 2002), a importância da aplicação da leitura estética se dá à medida em que se proporciona o aprofundamento do envolvimento do leitor com o texto, fazendo com que o modo de ler se configure num incentivo para apreender o que está ocorrendo durante a leitura, pois

[...] a organização interna do texto deve favorecer o aprofundamento ou o envolvimento do leitor. Nessa perspectiva transacional, não há como chegar ao poema, se a atividade exercida pelo leitor não for estética. Isso não significa esquecer a importância do texto, nem se deseja ignorar a organização textual, sua existência material. O que se procura enfatizar são as habilidades que permitam

reconhecer esses elementos, processando-os num imbricamento do cognitivo e emotivo. (GEBARA, 2002, p. 27)

Na leitura eferente, o leitor se concentra diretamente o texto. Na estética, a atenção está completamente dirigida para a experiência vivida durante a leitura, ou seja, durante o processo da leitura. A leitura estética incita o leitor a mover-se de forma diferenciada ao redor do texto, não para efetivar a contagem dos vocábulos que se repetem, mas para fazê-lo, segundo MÜLLER (2007, p. 141), de forma a “transcender a própria palavra, atingindo o plano das sensações, das idéias, dos sentidos e dos sentimentos”.

Interação...

Diante da intenção do projeto, que é a de estimular, com criatividade, o ato de ler, compreende-se que a utilização da leitura estética como atividade de pré-leitura, durante e pós leitura, facilitará a meta de despertar o interesse do sujeito leitor, pois “se ler é uma capacidade inerente ao ser humano, então estimulá-la e enriquecê-la deve ser uma dos objetivos principais tanto da escola quanto da família e da sociedade” (CAVALCANTI, 2002, p. 80).

Ao considerarmos a interação entre leitor e texto, vemo-nos integrados também à teoria do efeito estético da recepção, a partir de Iser (1996), pois o aluno é o sujeito-leitor e interessam-nos as formas pelas quais receberá o texto, a princípio oral e, após, escrito e, efetivamente, se este texto vincula-se aos seus interesses. Analisa-se a interação resultante dos dois polos, obra e receptor, evidenciando a estrutura de efeito dos textos e a estrutura da reação do leitor.

Nesse mesmo viés, o da aprendizagem que consiste na leitura com compreensão, ou seja, na interação entre as duas, explicita Kleiman:

A aprendizagem que se dará nessa interação consiste na leitura com compreensão: Isto implica que é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor, com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto entenda. (KLEIMAN, 2002, p.10)
Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a

leitura em voz alta, mas *durante* a conversa sobre os aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. (Idem, p. 24)

Retomando a teoria...

Na esfera do desenvolvimento cognitivo, definiu-se o aporte teórico de Vygotski, que destaca a relevância do estímulo ao potencial de aprendizagem do que mensurar o conhecido já adquirido. Como vimos no capítulo I, o professor-mediador atuará na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois trabalhará com o potencial da criança e não com aquilo que ela já sabe.

Assim, recuperando algumas das noções já expostas, sintetizam-se os aportes teóricos do Projeto Literário *Mario Quintana é nosso Colega*, utilizando os pressupostos teóricos de Vygotsky, atrelados à teoria do efeito da estética da recepção de Wolfgang Iser, entrelaçando o primeiro e o segundo a Bakhtin, com o dialogismo e a interação da linguagem, evocando a intertextualidade da literatura com os meios midiáticos, pelo viés da Literatura Comparada. É através dessa prática comparatista em que se estabelecem:

Relações não apenas entre textos e autores ou culturas, mas se ocupa com questões que decorrem do confronto entre o literário e o não-literário, entre o fragmento e a totalidade, entre o similar e o diferente, entre o próprio e o alheio. (CARVALHAL, 2003, p.11)

Oralidade...

Na continuidade da explicitação do projeto de trabalho é imprescindível afirmar que a leitura da literatura em voz alta será a técnica utilizada no Projeto em questão. Contudo, ela não impede a realização de nenhuma das concepções do ato de ler que vimos anteriormente. Segundo Chartier, a leitura em voz alta era comum em diferentes espaços no século XIX:

(...) nas sociedades do Antigo Regime nos Estados Unidos. Ter-se-ia aí o limite extremo de um percurso que começou bem antes da informática e da eletrônica, nas sociedades do Antigo Regime. Na época, ler em voz alta era uma forma de sociabilidade compartilhada e muito comum. Lia-se em voz alta nos salões, nas sociedades literárias, nas carruagens ou nos cafés. A leitura em voz alta alimentava o encontro com o outro, sobre a base da familiaridade, do conhecimento recíproco, ou do encontro casual, para passar o tempo. No século XIX, a leitura voltou-se para certos espaços. De início o ensino e a pedagogia: fazendo os alunos a ler em voz alta, procurava-se paradoxalmente controlar sua capacidade de ler em silêncio, que era a própria finalidade da aprendizagem escolar. Lia-se ainda em voz alta nos lugares institucionais como a igreja, a universidade, o tribunal. Durante todo um período do século XIX (ao menos na primeira metade), a leitura em voz alta foi também vivida como uma forma de mobilização cultural e política dos novos meios citadinos e do mundo artesanal e depois operário. Em seguida, esvaziaram-se numerosas formas de lazer, de sociabilidade, de encontros que eram sustentados pela leitura em voz alta. Chega-se à situação contemporânea em que a leitura em voz alta é finalmente reduzida à relação adulto-criança aos lugares institucionais. A leitura em voz alta alimentava uma relação entre o leitor e a comunidade dos próximos. (CHARTIER, 1999, p. 142-143)

A literatura nos presenteia com vários relatos em que a palavra lida chega ao ouvinte oferecendo um diferencial. Apresenta ao sujeito um caminho, no qual ele, o ouvinte, é quem olha pela janela do que ouve, enquanto o leitor apenas dirige. Esta metáfora é expressa por Alberto Manguel, ao descrever a sua experiência de leitura para Borges, já cego:

Antes de encontrar Borges, eu lia em silêncio, sozinho, ou alguém lia em voz alta para mim um livro de minha escolha. Ler para um cego era uma experiência curiosa, porque, embora com algum esforço eu me sentisse no controle do tom e do ritmo da leitura, era, todavia, Borges o ouvinte, quem se tornava o senhor do texto. Eu era o motorista, mas a paisagem, o espaço que se desenrolava, pertenciam ao passageiro, para quem não havia outra responsabilidade senão a de apreender o campo visto das janelas. Borges escolhia o livro, Borges fazia-me parar ou pedia que continuasse, Borges interrompia para comentar, Borges permitia que as palavras chegassem até ele. Eu era invisível. (MANGUEL, 1997, p. 33)

Diferentemente de Manguel, Roger Chartier (1999) relata um caso de leitura em voz alta em que o leitor interfere diretamente na compreensão do texto lido, tirando o encantamento do texto com suas informações pessoais durante o processo da leitura:

(...) a novela de Pirandello intitulada Mundo de Papel. Nela, um leitor, o professor Balicci, fica cego de tanto ler. Ele fica desesperado porque a voz interior dos livros, que passava por sua visão se calou. Imagina então um primeiro subterfúgio, pedir a uma leitora para lhe ler em voz alta, mas o procedimento revela-se um desastre. A moça lê a sua maneira e Balicci não ouve mais a voz de seus livros. Ele ouve uma

outra voz, que choca sua audição e sua memória. Ele pede então a sua leitora que fique quieta e leia em seu lugar. Ela deve ler para ela mesma, em silêncio, a fim de dar nova vida a este mundo desabitado, corre o risco de se tornar inerte. Lendo em lugar de Balicci, a leitora evitará que seus livros morram, abandonados, ignorados. Mas o drama se precipita quando um dia, lendo uma descrição da catedral e do cemitério de Trondheim na Noruega, a leitora exclama: ‘Eu estive lá e não é de modo algum como está no livro!’ O professor Balicci, então, tomado de terrível cólera, despede a leitora gritando: ‘Pouco me importa que você tenha estado lá, do modo como está escrito, é assim que deve ser’. (CHARTIER, 1999, p. 154-155)

Durante o processo de leitura em voz alta, a entonação da voz será determinante na forma que o leitor receberá a informação. Teorizando recorre-se a Bakhtin, quando define a linguagem como uma questão de prática social, inevitavelmente impregnada de avaliações. Eagleton (2003, p. 167) descreve a linguagem segundo Bakhtin: “As palavras não só denotam objetos, mas implicam em atitudes para com eles: o tom em que dizemos: ”Passe o queijo” pode significar a maneira pela qual você me vê, vê a si mesmo, vê o queijo e a situação em que estamos”.

Narrativas...

Na seleção de textos a serem utilizados, optou-se pelas narrativas e poesias, de forma a aproximar o autor e o sujeito leitor. O texto narrativo, ou seja, o contar histórias, justifica-se porque nos remete aos tempos em que se contava histórias ao redor do fogo, ou ao pé da cama, de mãos dadas, para espantar os medos que entravam pelas frestas da escuridão do quarto. Os silêncios, que são sagrados nas narrativas, especialmente orais, preenchem as lacunas da imaginação, como nos diz Elliot: “E na verdade tempo haverá para dar rédeas à imaginação” (1981, p. 57).

A contemporaneidade sintetizou o tempo²⁶ e não há mais espaço para o envolvimento com o encantamento das histórias para as crianças, que naturalmente deveria vir de casa. Entretanto, a leitura tem seu lugar na escola; portanto, é na escola que o a janela do tempo há de se abrir aos leitores, como confirma Marisa Lajolo:

²⁶ O tempo empregado é tempo cronológico, pois a modernidade atribuiu outros valores, essencialmente ao “ter”, ou seja, aos valores capitalistas, que acabou por esquecer a preocupação com o “ser”, com as relações com o outro. Como sintetiza, inteligentemente, Quintana em *Coisas do tempo*: “Com o tempo, não vamos ficando sozinhos apenas pelos que se foram: vamos ficando sozinhos uns dos outros”. (QUINTANA, Mario, 1977, p. 3).

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (LAJOLO, 2002, p. 7)

A leitura de narrativas para as crianças, desde o berço, é considerada de extrema importância na formação do sujeito leitor, como afirma Leda Maria Barone²⁷, doutora em Psicologia Escolar, que atribui ao professor a tarefa de continuar contando histórias aos seus alunos na etapa pré-escolar, de forma a assemelhar-se à mãe que embala o bebê para espantar os medos do escuro. A mesma escritora busca em Freud a justificativa da influência da oralidade na construção do sujeito leitor. O resgate da experiência de Freud (1985) se insere no contexto avaliado, em especial na forma como definimos acima, a relação da palavra como abertura de imagens, lucidez e formação de imagens. Freud explica que observou uma criança com medo do escuro que disse em voz alta: "Mas fala comigo, titia. Estou com medo! Por quê? De que adianta isso? Tu nem estás me vendo." E a criança responde: "Se alguém fala, fica mais claro" (FREUD, 1985, p. 474).

Segundo Jacoby (2003), a leitura assume relevante importância para o desenvolvimento intelectual e como instrumento de questionamento e conhecimento do sujeito leitor sobre si e o mundo. As recentes descobertas do campo da medicina atribuem à leitura ou audição de narrativas, nos primeiros dez anos de vida, a potencialização das áreas do cérebro, que atuam na expansão da aptidão verbal e oral da criança. Complementa a autora:

No caso específico da criança, sabe-se hoje que ouvir ou ler histórias entre zero e dez anos maximiza o potencial cerebral relativamente ao desenvolvimento da linguagem. Conexões entre os neurônios relacionados a essa área se formam nas primeiras semanas de gestação, sendo eliminadas aquelas conexões não utilizadas até os dez anos. A capacidade verbal e oral que a criança terá ao crescer está diretamente ligada ao estímulo recebido nessa fase pela exposição à linguagem falada, escrita, lida ou cantada. (JACOBY, 2003, p. 193)

²⁷ Artigo Apontamentos para a construção do sujeito leitor.

Poesia...

Além da utilização das narrativas, a poesia passará a integrar o Projeto Literário, pois a *poesia é uma festa*, e criança, adora festa. Através de sua leitura da poesia passamos por vários momentos: chegada/leitura da poesia, ritmo da festa/poesia, encontro com as amigas/tecido das palavras, a musicalidade/sonoridade, anáfora, sílabas poéticas, as repetições, alternância entre sílabas fracas e fortes, decoração/métrica, tipos de verso e de estrofe. A concepção de literatura como festa é ratificada por Saraiva: “Na acepção antropológica do termo, a literatura é uma *festa*, pois, ao induzir a reflexão do sujeito sobre si mesmo e sobre o mundo, promove a afirmação do eu e o encontro do eu com o outro, com a alteridade” (SARAIVA, 2001, p. 19).

A poesia, com seu ritmo, sua construção sintática, sonoridade e jogo lúdico, pode, por isso elevar a sua superioridade em relação aos demais gêneros, de acordo com Antonio Cândido:

A eminência do conceito de poesia, que é tomada como a forma suprema de atividade criadora da palavra, [...] é revestida de um caráter superior dentro da literatura, e a poesia é como pedra de toque para avaliarmos a importância e a capacidade criadora desta. Sobretudo levando em conta que a poesia foi até os tempos modernos a atividade criadora por excelência, pois todos os gêneros eram cultivados em verso. (CÂNDIDO, 2004, p. 19)

A partir do jogo lúdico entre os versos de uma poesia, torna-se necessário que o professor tome as precauções para que a poesia não se torne algo repetitivo, maçante e chato. Deverá ele, como responsável pela seleção das poesias, escolher aquelas que desafiem a criatividade e a paixão, de forma a incentivar o aluno a inserir a poesia em seu mundo real. Assim, Ana Maria Lisboa de Mello justifica a importância do papel do professor na tarefa de seduzir o aluno através da poesia:

Sabe-se que a poesia pouco circula no âmbito escolar e, quando isso acontece é muitas vezes, para dar lugar a exercícios de classificação de figuras de linguagem ou para “ilustrar” festividades escolares. A falta de um trabalho mais constante com o texto poético na escola interrompe a familiaridade já alcançada pela criança no contato com as formas folclóricas na fase anterior ao ingresso na escola, provocando o afastamento da poesia, que é, geralmente, definitivo. O professor, formado no

mesmo sistema de ensino que suprime a poesia da convivência escolar, oferece aos alunos os conhecimentos ditos necessários e úteis à vida, mantendo o círculo vicioso. Para que essa situação seja revertida, é necessário primeiro que o professor recupere a sua comunhão com a poesia, perdida no mundo mágico da infância, e passe depois a incluí-la na sua prática escolar, garantindo à criança o direito de viver poeticamente o conhecimento e o mundo. (MELLO, 1995, p. 174)

Portanto, nesse projeto de literatura, deu-se prioridade à ludicidade nas práticas de leitura da poesia, aproveitando a sensibilidade e a percepção da criança nesta etapa do desenvolvimento humano (6-7anos). Segundo Deheinzelein & Inagaki, (apud COELHO, 2006):

A sensibilidade é a nossa capacidade lógica e natural de nos afetarmos com os fenômenos do mundo exterior e, ao mesmo tempo, expressar nossos sentimentos e emoções. (p. 14)
 (...) as crianças (...) agem a partir de seus sentimentos, sensações e afetos, mantendo sempre viva a chama que viabiliza as relações entre o indivíduo e as coisas, pessoas e elementos da natureza com as quais estabelecem vínculos significativos. A vivência das crianças tem fundamento estético. (Idem, p. 33)

A propósito da poesia, Quintana, em vários escritos, especialmente no *Caderno H*, fala do que pensa sobre ela:

VIDA

Só a poesia possui as coisas vivas. O resto é necropsia. (p. 102)

POESIA & LENÇO

E essas que enxugam as lágrimas em nossos poemas como defluxos em lenços... Oh! Tenham paciências velhinhas... A poesia não é uma coisa idiota: a poesia é uma coisa louca!. (p. 23)

COISAS NUMERADAS DE UM A TRINTA E CINCO

(...) VIII

Mas para que interpretarem um poema? Um poema já é uma interpretação. (p. 82)

Jamais acreditei em observação direta, principalmente quanto à criação poética. Tanto assim que quase dei a um de meus livros o belo título de “Viajante Adormecido”. Só não o fiz porque a Gabriela me observou que o poderiam apelidar de “O Leitor Adormecido”... Fraqueza minha! E por que não o “o leitor adormecido” mesmo? A comunicação poética, no seu mais profundo sentido, não é acaso subliminar? Os poetas que dizem tudo acabam não dizendo nada. Porque a poesia não é apenas a verdade... É muito mais!
 A Poesia é a invenção da Verdade. (p. 119)

O POEMA

O poema
Essa estranha máscara
Mais verdadeira do que a própria face... (p. 130)

O POEMA
Mas por que datar um poema? Os poetas que põem datas nos seus poemas me lembram essas galinhas que carimbam os ovos... (p.167)

E ainda, no livro *O Aprendiz de Feiticeiro* (1950), Quintana dá um tom de mistério ao poema, aliás, mistério que a turma da Etapa I vivenciou na recepção da Canção da Nuvem e do Vento, como veremos na descrição do efeito da poesia.

O POEMA

Um poema como um gole d'água bebido no escuro.
Como um pobre animal palpitando ferido.
Como pequenina moeda de prata perdida para sempre
[na floresta noturna.
Um poema sem outra angústia que a sua misteriosa
[condição de poema.
Triste.
Solitário.
Único.
Ferido de mortal beleza.(QUINTANA, M. 1996, p. 84)

Na obra *A vaca e o hipogrifo*, Quintana comenta sobre a relação entre poesia e emoção, exatamente no viés dessa dualidade que atuamos no Projeto *Mario Quintana é nosso Colega*. Pelos relatos que seguem, a turma de leitores conseguiu perceber que a poesia surge do interior do ser, assim como na recepção da poesia “*Coisa louca*”. A indignação de imaginar um cachorro verde foi uma provocação para seu signo mental, já interiorizado, acerca da palavra “cachorro”.

POESIA E EMOÇÃO

O palavrão é a mais espontânea forma de poesia. Brota do fundo d'alma e maravilhosamente ritmada. Se isto indigna o leitor ele solta sem querer uma daquelas, veja o belo verso que lhe saiu, com as características do próprio: ritmo e emoção – sem o que meu caro senhor, não há poesia. Escute, não perca discussão de rua, especialmente entre comadres italianas, e se verá então em plena poesia dramática de empalidecer de inveja o maravilhoso e refinado Racine, mas não o bárbaro Shakespeare, igualmente maravilhoso, embora destrambelhado de boca.

Por isso é que não nos toca a poesia feita a frio, de fora para dentro, mas a que nos surge do coração como um grito, seja de amor, de dor, de ódio, espanto ou encantamento. (QUINTANA, 1995, p. 48)

Na mesma obra, Quintana reflete sobre a necessidade da poesia em relação a outros gêneros e trazendo-a como uma forma “de melhoria para alma”. Assim, durante a experiência que relatamos, em vários momentos, os atos vivenciados pelas crianças na recepção da poesia demonstraram que a poesia é necessária sim e, além disso, transforma, melhora a vida e alma.

A POESIA É NECESSÁRIA

Título de uma antiga seção do velho Braga na Manchete. Pois eu vou mais longe ainda do que ele. Eu acho que todos deveriam fazer versos. Ainda que saiam maus. É preferível, para a alma humana, fazer maus versos a não fazer nenhum. O exercício da arte poética é sempre um esforço de auto-superação e, assim, o refinamento do estilo acaba trazendo a melhoria da alma.

E, mesmo para os simples leitores de poemas, que são todos uns poetas inéditos, a poesia é a única novidade possível. Pois tudo já está nas enciclopédias, que só repetem estupidamente, como robôs, o que lhes foi inculcado. Ou embutido. Ah, mas um poema, um poema é outra coisa... (QUINTANA, 1995, p. 99)

Após essas reflexões, inicialmente sobre a prática pedagógica que deve servir sempre de ingrediente para a preparação de novas ideias, passos para elaboração de um projeto de trabalho, aportes teóricos que sustentem a prática educativa e as meditações incomparáveis de Quintana sobre a poesia, resolvemos que a metodologia de leitura dos textos propostos no Projeto Literário *Mario Quintana é nosso Colega*, é a que propõe a leitura dos textos literários e não-literários, o entendimento, a discussão e aplicação de forma lúdica e diversificada. Esses três passos, já explicitados no Capítulo I, poderão ser facilmente identificados na descrição das atividades literárias.

3.3. Cronograma de atividades

A partir da leitura dos comentários do CRONOGRAMA DE ATIVIDADES, tem-se a ideia real do desenvolvimento do Projeto, que previu a leitura de vários textos, registros de cada texto a partir de diferentes técnicas: desenho, pintura com têmpera, rasgadura, montagem de letras, escrita, modelagem em argila, música, pintura em madeira, projeção de

documentários, visitas ao teatro, realização de passeios pelo bairro para a elaboração de um mapa, pintura de um mapa do centro de Porto Alegre, realização de apresentações com o Sarau Literário, viagem para Porto Alegre para conhecer a Casa de Cultura Mario Quintana e visita ao asilo para a atividade de culminância do Projeto. Ainda, de modo a despertar a atenção do aluno à história contada, foi criado o Projeto Memória, que consiste de um momento em que o aluno reconta a história contada pela professora e colegas da sala, (semanas ou meses atrás), sempre na Roda de Leitura.

Março – o nascimento...

Nos primeiros dias de março, o Projeto já tinha seus objetivos delineados, a mídia já dava sinais de que o Centenário de Nascimento de Mario Quintana seria um dos temas em destaque. Questionei a turma se nas férias haviam assistido no telejornal da RBS TV, no Jornal do Almoço, algo sobre um escritor chamado Mario Quintana. Direcionei a conversa na Roda de Leitura, tendo em mãos o livro intitulado *Mario Quintana*, escrito por Márcio Vassallo. Várias mãos se ergueram:

- Eu vi na TV, ele ia fazer 100 anos!
- Ele já era velhinho!

Continuei direcionando a fala e contei-lhes que Mario Quintana havia escrito livros para todas as idades, até para as crianças. Questionei-os sobre o interesse em conhecer o poeta. Em uníssono, responderam que sim. Logo em seguida, uma aluna questiona: – Pro! Tu conheceu o Mario? Respondi que o conheci numa Feira do Livro em Porto Alegre e caminhei, bem devagarzinho, ao lado dele, além de gostar muito do que ele escreve. Mostrei-lhes o livro de Márcio Vassallo (com a foto de Mario Quintana na capa). Várias falas se cruzaram na roda de leitura: – Me dá! Me empresta, – Quero ver! –Passa pra mim... Por fim, o livro acabou passando de mão em mão, retornando a mim. Prometi-lhes que a primeira história escrita pelo nosso escritor seria contada no dia posterior.

Quintana entra na sala...

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário.²⁸

09 de março – Introdução do Projeto *Mario Quintana é nosso Colega*. Com o objetivo de possibilitar a aproximação e posterior identificação²⁹ com Mario Quintana, foi confeccionado um cartaz com o nome e a foto do escritor, que ficou exposto na parede, ao lado dos nomes dos alunos. A ideia dos nomes na parede teve por objetivo anexar ao nome os trabalhos realizados em sala de aula, valorizando sua produção individual. Assim, as narrativas e poesias do escritor Mario Quintana seriam anexadas abaixo de seu nome.

O momento da colocação do nome do escritor na parede foi aplaudido pela turma. Assim, igualmente o fizeram quando realizamos a leitura do segundo cartaz: Projeto Literário *Mario Quintana é nosso Colega*. O clima estava criado, havia expectativa de conhecer os trabalhos de Mario Quintana.

Em seguida, na Roda da Leitura, expliquei-lhes que contaria uma história escrita por Mario Quintana. Questionaram-me se haveria a possibilidade de perguntarem durante a história. Disse-lhes que ficassem bem à vontade para ouvir e perguntar, pois o próprio Quintana faz alusão sobre a interrupção na leitura em:

Leitura

Livro bom, mesmo, é aquele de que às vezes interrompemos a leitura para seguir – até onde? – uma entrelinha... Leitura interrompida? Não. Esta é a verdadeira leitura continuada. (QUINTANA, 1977, p. 106)

Afinal, um dos objetivos do projeto literário é proporcionar o diálogo e a compreensão do texto lido, assim como não interromper para sair do texto e adentrar no ser do sujeito leitor?

²⁸ ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo, Scipione, 1989, p.17.

²⁹ Em relação à aproximação da identificação, segundo Maximila T.de Q. Coelho, entende-se que o conhecimento e a identidade infantil são construídos e que essa construção acontece não somente porque as crianças são ensinadas, mas, essencialmente, pelo fato de que elas próprias agem, realizam as diferentes formas de aprendizagem. (COELHO, M. T. de Q. 2006, p.48)

Velha história

Era uma vez um homem que estava pescando, Maria. Até que apanhou um peixinho! Mas o peixinho era tão pequenininho e inocente, e tinha um azulado tão indescritível nas escamas, que o homem ficou com pena. E retirou cuidadosamente o anzol e pincelou com iodo a garganta do coitadinho. Depois guardou-o no bolso traseiro das calças, para que o animalzinho sarasse no quente. E desde então ficaram inseparáveis. Aonde o homem ia, o peixinho o acompanhava a trote, que nem um cachorrinho. Pelas calçadas. Pelos elevadores. Pelos cafés. Como era tocante vê-los no “17”! o homem grave, de preto, com uma das mãos segurando a xícara de fumegante moça, com a outra lendo jornal, com a outra fumando, com a outra cuidando do peixinho, enquanto este, silencioso e levemente melancólico, tomava laranja por um canudinho especial...

Ora, um dia o homem e o peixinho passeavam à margem do rio onde o segundo dos dois fora pescado. E eis que os olhos do primeiro se encheram de lágrimas. E disse o homem ao peixinho:

“Não, não me assiste o direito de te guardar comigo. Por que roubar-te por mais tempo ao carinho do teu pai, tua mãe, dos teus irmãozinhos, da tua tia solteira? Não, não e não! Volta para o seio da tua família. E viva eu cá na terra sempre triste!...”

Dito isso, verteu copioso pranto e, desviando o rosto, atirou o peixinho n’água. E a água fez um redemoinho, que foi depois serenando, serenando... até que o peixinho morreu afogado... (QUINTANA, 1995, p. 15)

Fazendo uso da leitura estética, ou seja, preparando o “modo de ler”, abri o livro e, de seu interior, tirei a figura de um peixinho azul. Iniciei a leitura da primeira narrativa de Quintana. Ao final da história, a fala que mais repercutia na sala, era “coitadinho”! Solicitaram que eu lesse novamente e começaram as perguntas e as exclamações:

- Coisa mais maluca guardar o peixe no bolso.
- Isso nem é verdade, capaz que peixe ia ficar vivo!
- O que era o 17?

Ao que outro respondeu: – Um bar, ora bolas, um café!

- Por que ele morreu?
- Porque não conseguiu mais respirar.
- Não, disse outro, morreu afogado!
- Peixe não morre afogado.

Outro conclui: – Triste e engraçada a história!

Conversamos sobre a comparação do peixe a um cachorro como animal de estimação, ao que um menino disse:

- Essa é boa, vou contar pro meu pai, um peixe dentro do bolso!

Depois dessa afirmação, resolvemos que contaríamos as histórias para outra pessoa, poderia ser para o pessoal de casa, ou colegas de outras turmas da escola. Dessa forma, nasceu o Projeto Memória.

Na atividade pós-leitura poderiam utilizar seu material para ilustrar a história. Em seus registros, a cena do peixinho sendo jogado de volta ao rio foi a mais comum.

Durante a discussão que possibilitou o entendimento da narrativa *Velha História*, foi desenvolvendo na turma a ideia do humor e do *non sense*, deixando espaços para a liberdade de imaginação e concretizando a afirmação da crítica literária de Diana Marchi na obra *A literatura infantil gaúcha*.

Segundo a autora, ao referir-se ao poeta gaúcho Mario Quintana, “A imagem facilmente reconhecível, lidando com objetos e brincadeiras do cotidiano, fluiu como o pensamento infantil, numa lógica particular, que conduziu ao humor” (MARCHI, 2000, p.152).

OPS! ABC... NÃO!

Naquela tarde, trouxe para a sala de aula alguns livros de Mario Quintana e deixei no centro da nossa Roda de Leitura. Solicitei que escolhessem os livros que gostariam de estudar durante o Projeto. Lá estavam: Sapato Furado (2006), Sapo Amarelo (2006), Batalhão das Letras (1995), Pé de Pilão (2003), Lili inventa o mundo (1995), Um passarinho chamado Mario (2005) CASSOL, Leia, BRIGIDI, Bianca.

Para minha surpresa, folhearam os livros, olharam as ilustrações e só deixaram um deles fora das condições de estudo: Batalhão das Letras! Indaguei os motivos da exclusão do livro. As respostas remetem à história da literatura infantil. Vejamos:

- Esse livro está sempre em cima da mesa da biblioteca, ninguém pega.
- Só as professoras gostam desse livro.
- Olha só, tem o alfabeto. É pra ler e colocar as letras no quadro.
- Ta cheio de letras grandes.
- Esses outros são mais “lega”!

Compreendi que meus pequenos fugiram da escolarização da literatura, não queriam aprender a ler com as letras do alfabeto penduradas no quadro, na sala, onde quer que fosse,

não queriam estudar a literatura com o objetivo educativo, como igualmente foi concebida em seu início.

De acordo com Regina Zilberman (1982), na obra *A literatura infantil na escola*, os primeiros livros dirigidos para as crianças foram produzidos no final do século XVII e durante o século XVIII. Anteriormente, os livros não eram dirigidos a elas, pois a infância não era reconhecida como tal. A concepção da infância deu-se em meio à Idade Moderna, em função da necessidade da burguesia em proporcionar a criação de novas relações familiares, ou seja, a família estaria centrada em um núcleo unicelular, instaurando a privacidade, de maneira que os parentes não interferissem em seus negócios e, ainda, para estimular o afeto entre seus componentes. Zilberman, nos diz:

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão.

(...) os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogo e professoras, com marcante intuito educativo. **E, até hoje, a literatura permanece como uma colônia da pedagogia**, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença deste objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (ZILBERMAN, 1982, p. 15-16)

Com certeza, os alunos identificaram o livro indicador do dever de ler, pois, ao afirmarem que “as letras do alfabeto estão grandes”, reporta-se à obrigatoriedade de saber ler. Portanto, assim como se tem clara a condição da escola como a peça-chave da intermediação entre literatura e leitor, desde a sua existência, e a ideia de despertar o gosto pela leitura³⁰, a escola também apresenta o paradoxo de ser:

(...) acusada de matar esse mesmo gosto, através da obrigatoriedade do ato de ler, da cobrança de provas e trabalhos escolares que transformam prazer em dever: técnicas ultrapassadas de ensino e estratégias de leituras inadequadas que fazem da leitura, muitas vezes, uma atividade enfadonha e desinteressante. (JACOBY, 2003, p. 186)

³⁰ V. ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil: livro, leitura, leitor. In ZILBERMAN, Regina. *A produção cultural para a criança*. Mercado Aberto, 1982; ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1985.

Ainda relacionado com as escolhas dos livros pelas crianças, possivelmente alguma delas tenha vivenciado um fato semelhante ao relatado em sala de aula.

Contudo, a ideia pela qual se direciona o nosso projeto de leitura aponta para o contrário. Assim, respeita-se a opinião do leitor, compartilhada por Cecília Meireles:

Por isso, em lugar de se classificar e julgar o livro infantil como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado parece submetê-lo ao uso – não estou dizendo à crítica – da criança, que, afinal, sendo a pessoa diretamente interessada por essa leitura, manifestará pela sua preferência, se ela a satisfaz ou não. (MEIRELES, 1979, p. 27)

Entretanto, identifica-se na leitura que o escritor Mario Quintana não aplicou o Batalhão das Letras como uma corrente didática; utilizou o lúdico para fazer a criança rir, se divertir, enfim, tornar a leitura um prazer, como o faz com *Apresentando rimas ABAB*. O poeta usa de um tema que leva ao riso no público infantil, pois constrói, com o tema utilizado, uma situação inusitada.

Com um X se escreve XÍCARA,
Com X se escreve XIXI.
Não faça xixi na xícara...
O que irão dizer de ti? (QUINTANA, M. 1995, p. 27)

Marchi explica que em bibliografia organizada por Lenyra Fraccarolli³¹, a autora convence o leitor de *O batalhão das letras* que é uma edição voltada ao “didatismo e pedagogismo” (MARCHI, 2000, p.151) sob forma de disfarce de literatura infantil. No entanto, na estrofe que analisamos anteriormente, Quintana foge desse viés, fazendo versos espontâneos, de conteúdo simples, no qual demonstra que fala com seu público. Em síntese, o escritor inova, para sua época, conforme enuncia Diana Marchi:

(...) o Poeta surpreende, desvencilhando-se das amarras da poesia infantil que haviam transformado o poema em um mero veículo de conselhos, ensinamentos e normas. Temas patrióticos, valores tradicionais, caracterização convencional da criança, foram abolidos por Quintana que transformou a poesia numa brincadeira infantil, descompromissada. Para tanto, estabeleceu com o seu destinatário infantil a cumplicidade de linguagem e de repertório. (MARCHI, 2000, p. 151)

³¹ FRACCAROLLI, Lenyra C. Bibliografia de literatura infantil em língua portuguesa. 2.ed. São Paulo: INL, Jornal dos Livros, 1955.

O episódio da escolha dos livros pelas crianças traz à memória um poema de Quintana:

Dos livros

Há duas espécies de livros: uns que os leitores esgotam, outros que esgotam os leitores. (QUINTANA, 1977, p. 17)

Dessa forma, atendi ao apelo das crianças, embora esteja programado lermos juntos, em 2009, *O Batalhão das Letras*, pois, já alfabetizados, com certeza, gostarão das poesias impregnadas do humor de Quintana.

Eu & Quintana – Vida do poeta...

13 de março – Escolhi o livro *Vassalo* (2005) para ler a biografia de Mario Quintana. Entretanto, antes de iniciar a leitura da biografia, peguei uma boneca do Canto dos Brinquedos, enrolei-a em panos e coloquei no centro da Roda, criando um clima propício para a leitura estética, preparando-os para a história da vida do escritor.

A biografia de Mario Quintana foi apresentada à turma a partir da ilustração³² da página 3, que apresenta Mario Quintana tomando café num quarto de hotel. relatei-lhes que o hábito de tomar café era comum para o escritor. Em seguida, referi que o escritor também gostava de morar em hotéis, como uma opção. Logo após, passei a ler a biografia, comentando as diferentes reações dos ouvintes e as explicações necessárias ao entendimento dos pequenos:

Mario Quintana nasceu às 8 da noite, num palacete que depois passou a chamar de Solar dos leões. “A casa era maior que o mundo”, gostava de dizer. E o guri foi descobrindo o mundo nos baús mais escondidos, nas janelas mais fechadas, nos livros mais encantadores, em sótãos assombrados de amor.

³² Charge de Wagner Passos.

Ele foi o terceiro filho do farmacêutico Celso de Oliveira Quintana e de Virgínia Palma de Miranda Quintana. Virgínia e Celso tiveram mais três filhos, além do Mario: Marieta, Milton – o mais velho, que tinha 15 anos quando o Mario nasceu – e Celsinho. O Celsinho, que nasceu depois do Mario, morreu com seis anos de idade. Para seus pais, também era impossível que o Mario conseguisse sobreviver. No dia em que ele nasceu, naquele frio doído de Alegrete, o vento Minuano **[reproduzi o som do vento, assoprando para os dois lados do círculo em que estavam sentados]** (o mais gelado do estado gaúcho) assoviava a sua música agoniada, demorada, assombrada. E as pessoas da família não acreditavam que um recém-nascido prematuro **[interromperam para pedir explicação sobre o termo prematuro]** fosse resistir.

Mario costumava ser chamado de “o menino azul”, porque era tão branco que ficava com as veias exibidas. **[Parei a leitura e procuramos nossas veias nos braços, foi muito divertido, pois alguns tinham veias muito salientes e diziam, olha, igual ao Mario. Após a busca das veias em nosso corpo, uma menina relaciona o peixinho azul, da *Velha História*, com a identificação de Mario Quintana e sua infância. A partir daquele momento, percebeu-se que desenvolveram um sentimento de compaixão com o “Colega Mario Quintana”, estava efetivada a amizade. Por várias vezes pediam que eu mostrasse a ilustração do Mario pequeno³³, ao que repetiam: – Tão pequenininho, coitadinho!]**

Ele teve todas aquelas doenças de infância. **[Nova interrupção, quiseram saber os nomes das doenças, separamos em grupos quem já havia tido caxumba, catapora, sarampo, foi muito divertido!]**

Por isso, seus pais o mantinham dentro de casa, sempre que possível. (...) Aos sete anos de idade, Mario aprendeu a ler, alfabetizado pelos pais. **[Ficaram pasmos, boquiabertos, porque o Mario havia aprendido a ler em casa e não na escola, ele era muito inteligente, concluíram!].**“Foi no jornal Correio do Povo que aprendi as primeiras letras, antes de todas, o ‘O’ do título, que meu pai apontou com o dedo, por ser a mais simples, depois as mais complicadas. Até que, quando dei por mim, já sabia ler! Aqui estou de volta, pois, devidamente alfabetizado.” **[Mostrei as fotografias de Quintana no Colégio Militar, nos locais de trabalho, no quarto de hotel, na Praça Matriz de Porto Alegre, dos seus amigos, das amigas, na Feira do Livro de Porto Alegre, com a sobrinha Elena. Seguindo a leitura da biografia, expliquei-lhes que o texto que seria lido fora escrito por uma amiga de Mario Quintana, viúva de um escrito chamado Josué Guimarães]**

Ah! o Mario era como um irmão para mim e para o Josué. Nós convivemos durante mais de 40 anos. Teve uma época em que o Mario ia a nossa casa quase todos os dias. E ele trazia sempre uma garrafa térmica para levar para casa o café que fazia. Eu fui uma das pessoas que cuidaram do Mario antes da Elena Quintana aparecer na vida dele. Quando o Josué ficou doente, tive que cuidar mais do meu

³³ VASSALO, Márcio. *Mario Quintana*. São Paulo: Moderna, 2005. p.14.

marido. E foi maravilhoso Elena ter aparecido. Vou te contar uma coisa, a vida do Mario teve momentos muito difíceis. Muito difíceis mesmo. Ele bebeu durante muitos anos. E quem salvou a vida dele foi a poetisa Lara de Lemos. Um dia, a Lara foi à casa do Erico e da Mafalda Veríssimo e disse que se alguém não tomasse uma atitude urgente, o Mario ia morrer. Na época, ele estava quase em coma alcoólico, **[interrupção para explicar o significado de coma alcoólico, os olhos das crianças se voltavam diretamente aos meus e ao livro que tinha nas mãos, e o silêncio se fez]** morando numa pensão horrível, numa situação realmente muito ruim. Então, eles internaram o Mario para que ele deixasse de beber. E deu certo. Ele nunca mais bebeu. **[Suspiros na sala! E surgiram os comentários: – Ainda bem, como ele ia escrever bebendo? – Beber é muito chato! – Na minha casa ninguém bebe! – Lá em casa o pai e a mãe tomam cerveja, mas é só um pouco. – Na minha casa não tem nada de bebida, porque o meu tio bebia sempre e ficava atacado. – Olha só, o meu vô, que é aposentado, pega toda a pensão dele e gasta em cigarro e cachaça. Sabe, o meu pai fala sempre com ele, não adianta, ele bebe, bebe. Estabeleceram um diálogo com o menino que tinha problemas com seu avô:**

– Por que vocês não internam ele como o Mario.

– É, olha só, ele ficou bom.

– Eu vou falar com o meu pai e contar isso para ele.

Voltando às ideias, uma menina falou: – Sabe pro, todos os dias, de tardezinha tem um bêbado que passa de bicicleta na rua da escola, eu acho muito triste.

Outro fala:

– É que ele é sozinho, a mulher deixou ele. Ao que outra menina responde:

–**Olha só, o Mario não tinha a família perto dele, mas os amigos o salvaram. Entendi que o fato revelado sobre a vida de Quintana trazia o escritor para vida real. Interferi, explicando-lhes que as pessoas têm muitos problemas, que a vida não traz só coisas boas Disse-lhes que os problemas sempre têm soluções, por isso, precisamos ficar junto da família e ter amigos, quanto mais pessoas perto da gente, mais ideias para solucionar os problemas].**

Bem, depois que tinha parado de beber, houve uma época em que ele estava sempre com tosse. **[– Também, disse um menino, ele fumava! Prossegui]**

E aí, quando descobria um xarope com teor alcoólico, me levava um frasco de presente. **[queriam saber o era frasco e teor alcoólico].** Eu tinha uma prateleira cheia de xaropes que o Mario me dava. **[Risos...]** Ele tinha muito bom humor, era engraçado, encantador. O Mario foi muito solitário durante praticamente toda a sua vida, mas depois, na velhice, ele teve a sorte de contar com a Elena e com outras pessoas muito boas por perto. (VASSALO, 2005, p.19)

Ao final da leitura, solicitei que representassem, em grupos, a parte da história que mais gostaram sobre o Mario. A ordem de preferência ficou assim estabelecida:

1. Mario Quintana parado na janela, olhando para fora (dois grupos),;
2. Escrevendo (dois grupos);
3. Caminhando numa cidade com seus amigos (um grupo).

Abril – Lobato, mais um amigo escritor...

18 de abril – Monteiro Lobato e o desenho de seus personagens do Sítio – Intertextualidade com Mario Quintana.

A intertextualidade foi possível, pois Monteiro Lobato é um nome referencial para as crianças em função do aproveitamento televisivo. No dia do nascimento de Monteiro (18/04), ao falar do escritor, mostrei-lhes uma foto de Lobato e questionei quem queria ser o escritor. Assim, um dos meninos, Ronan, teve as sobrancelhas pintadas de preto, a exemplo do escritor, caracterizando, mais uma vez, a leitura estética.

Literatura & filme

19 de abril – Antes do Filme de vídeo, realizei a leitura da síntese da história escrita por Lobato, que dá nome ao filme “Uma Viagem ao Céu”. Anteriormente à leitura, solicitei que saíssem da sala para observar o céu. Naquele dia, o céu estava carregado de azul, sem nuvens, prometia uma grande aventura. Ao retornarmos para a sala, iniciei a fala questionando: Como está o céu? – Muito show! – Bem azul! – Dá pra ver tudo! , Então, turma, que tal uma viagem para o céu? Gritaria geral. Quando os ânimos se acalmaram, passei a contar a história. Ao final, as crianças foram para o intervalo e no retorno assistimos ao filme de mesmo nome.

Após o filme, foi realizado o questionamento sobre a síntese lida e o filme a que assistiram. Em geral, as crianças adoraram, pois o filme mostrou a história lida anteriormente.

Compartilhando saberes...

28 de abril – Projeto Memória da Roda de Leitura – História de Mario Quintana
As próprias crianças recontaram a primeira história!

Maior – Emília conta a história

03 de maio – Recorte e Colagem da boneca Emília, personagem de Monteiro Lobato. A boneca transforma-se em escudo e passa a contar a *Velha História*, de Quintana, para os colegas.

A narrativa pede espaço...

Logo após, a professora passa a ler a segunda narrativa de Mario Quintana.

A galinha preta

Estava-se no fim do jantar de família. Prato de resistência: galinha ensopada. Dona Glorinha, que até então nada dizia, interrompeu a balbúrdia geral.

– Estava muito bom, obrigado; gostei muito mesmo, embora prefira galinha frita.

Uma das sobrinhas explicou:

– Frita não dava, a galinha era muito velha.

– Muito velha. . . – ecoou Dona Glorinha – Não me digam que foi aquela galinha preta!

– Foi, sim – confessou a sobrinha.

Dona Glorinha ergueu-se e correu para o banheiro, com as mãos no estômago. Ao voltar, não se conteve e desabafou:

– Mas vocês! Como é que vocês não compreendem que era impossível, que eu não podia comer uma galinha que conheço pessoalmente! (QUINTANA, 1995, p.6)

Pediram a explicação do pessoalmente, expliquei-lhes que eles não poderiam conhecer o Mario Quintana pessoalmente, mas que conheciam a mim pessoalmente, que conheciam a professora Dirce, a Diretora Márcia e o merendeiro Valmir pessoalmente. Ao que uma menina sintetizou: – Então, pessoalmente é quando a gente conhece assim de frente,

o Mario a gente não vai conhecer, pois já morreu? A turma concordou e risos se espalharam pela sala. – Claro, aquela Dona já tinha visto na frente dela aquela galinha...

Após a releitura da narrativa, as crianças riram muito e começaram a contar seus casos com galinhas, remontando histórias acontecidas com seus pais e tios. Uma das meninas disse que tinha uma galinha preta em casa, da qual prometeu trazer uma pena na próxima aula. Dito e feito, as penas da galinha preta complementaram o texto de Mario Quintana. Mais tarde, fiquei sabendo que a menina forçou seu pai a entrar no galinheiro à noite, no escuro, para pegar as penas prometidas.

Eu, Quintana & nossas mães...

09 de maio – Poesia Mãe, de Mario Quintana.

MÃE

Mãe! São três letras apenas
 As desse nome bendito:
 Três letrinhas, nada mais...
 E nelas cabe o Infinito.
 E palavra tão pequena
 – confessam mesmo os ateus –
 É do tamanho do Céu!
 E apenas menor que Deus. (QUINTANA, 1995, p.10)

Após a leitura do poema, uma aluna lembrou o fato da mãe de Quintana ter falecido quando ele ainda era jovem. Solicitaram o retorno ao livro da biografia para lembrarem da fotografia da mãe de Quintana (VASSALO, 2005, p. 8-9). No poema, a única palavra que acharam esquisita foi “ateus”. Ao saberem o real significado, ficaram apavorados, pois, segundo os pequenos, todos acreditam em Deus.

Depois da leitura e discussão, foi realizada a montagem de painel com fotos das mães, com a foto da mãe de Mario Quintana. Enquanto o montavam, diziam: – Mãe, três letras, minha mãe tem seis letras, oh: M-A-R-C-I-A, e assim por diante, continuavam o poema e o ligavam a sua vida.

O jornal entra na sala...

10 de maio – Na Hora da Leitura, apresentei-lhes o Caderno de Cultura da Zero Hora, de 06 de maio de 2006, que estampava na capa a Casa de Cultura Mario Quintana e o poeta gaúcho caminhando, sob o título de Percurso Poético. Nas páginas 04 e 05 do suplemento, sob o título “No encaço do poeta”, (Anexo 01) a reportagem apresentava o itinerário que o poeta fazia diariamente na Capital. As crianças ficaram entusiasmadas ao verem o roteiro que o poeta caminhava. Seguiam com os dedos os pontilhados do caminho, da casa de Cultura até o Mercado Público. No meio da falas entrecruzadas do – Deixa eu ver. – Agora eu, pois o jornal estava no chão da sala. Alguém sugere: – A gente podia ir a Porto Alegre e caminhar como o Quintana. – Isso mesmo, profê, vamos!!!

Depois de ampla discussão, chegamos a uma solução. Decidimos, em comum acordo, que iríamos a Porto Alegre fazer o roteiro.

Como era véspera do Dia das Mães, iniciamos a montagem da flor com papel crepom e incenso para a mãe. Durante a confecção das flores, o tema da conversa era o passeio para Porto Alegre. Finalizaram a atividade confeccionando uma flor para a mãe de Quintana.

Passeando como Quintana...

16 de maio – Sugerí que a turma fizesse um passeio pelas ruas laterais da escola. Após, foi realizado o registro por desenho, localização da escola, nome das ruas, preparando o uso do mapa das ruas de Porto Alegre em que o escritor costumava caminhar. Foi introduzido, primeiro, o mapa da realidade dos alunos, depois, a complexidade do desconhecido.

Leitura no escuro...

18 de maio – Projeto *Mario Quintana é nosso Colega* – Estudo da poesia *Dorme Ruazinha*. Iniciei a leitura com as luzes apagadas, para dar o efeito quando ocorria a fala dos “lâmpões”. Acendi o fósforo, caracterizando a leitura estética, “do como se lê”.

Dorme ruazinha

Dorme, ruazinha... É tudo escuro...
 E os meus passos, quem é que pode ouvi-los?
 Dorme o teu sono sossegado e puro,
 Com teus lampiões, com teus jardins tranqüilos...
 Dorme... Não há ladrões, eu te asseguro...
 Nem guardas para acaso persegui-los...
 Na noite alta, como sobre um muro,
 As estrelinhas cantam como grilos...

O vento está dormindo na calçada...
 O vento enovelou-se como um cão...
 Dorme ruazinha... Não há nada...

Só os meus passos... Mas tão leves são
 Que até parecem, pela madrugada,
 Os da minha futura assombração... (QUINTANA, 1995, p.10)

Ao ouvirem a palavra “assombração”, gritaram... É o Mario que vem caminhando”. Após a releitura, alguns meninos do grupo revelaram que tinham um lampião em casa, mas não se podia mexer, pois era perigoso. Relataram que hoje não é mais assim como o Mario escreveu na poesia, as ruas têm ladrões, e não está muito tranquilo.

Na atividade posterior ao entendimento do tema e discussão sobre a poesia, realizaram o desenho da rua em que moram.

24 de maio – A turma realizou, com a técnica da rasgadura, a colagem do papel sobre vários caminhos (retos, tortuosos, pontiagudos). Durante o trabalho, as falas reportavam às curvas que teriam de fazer no passeio para Porto Alegre (Anexo 02). Após, no Projeto Memória, a temática se voltou para o texto jornalístico que lhes havia lido, nomeavam os locais que o poeta frequentava na Capital gaúcha. Foi muito divertido, pois iam até o exemplar da Zero Hora que estava exposto na parede para então falar. Chegaram à conclusão de que a memória estava “fraca”.

Junho – a literatura vai pro pátio...

05 de junho – Ao realizar o estudo da poesia *O luar*, optei pela representação gráfica na calçada da escola. Utilizando a poesia, foi estudada através de atividade corporal.

Inicialmente, recitei a poesia relacionando o som da palavra a sua grafia, de forma que, ao dizer o vocábulo “sol”, eu já me encontrava sobre a palavra escrita. Portanto, muita leitura foi feita por pausas. Ao finalizar a leitura, os alunos concluíram que eu havia lido errado, que a poesia é mais rápida. Na releitura, fiz uso da entonação de voz, da cadência, do ritmo. Aplaudiram. Após, ao lermos em conjunto, sugeriram que eu falasse devagar e, depois, “da forma certa.” Em seguida, sobre imensas letras no chão, com uma lua desenhada com giz branco, os alunos caminharam sobre as letras e recitaram a poesia. Depois de várias leituras, acabaram por fazer um jogo: “quem fala e pula mais rápido”. Divertiram-se muito e comprometeram-se em recitar a poesia em casa, à noite, para seus pais.

O luar

O LUAR,
É A LUZ DO SOL QUE
ESTÁ SONHANDO. (Suplemento Ler é Saber, 2006, p. 3)

Quintana por ele mesmo...

16 de junho – Durante o Projeto Memória, a poesia mais citada foi *O Luar* e relataram a experiência de recitar na rua para os seus pais e ainda olhando para o céu. Após, falei-lhes sobre o poema mais famoso de Quintana, mas não sem antes explicar o motivo pelo qual fora escrito. Lancei mão do livro de Vassalo e li para a turma:

(...) A mãe do Mario dizia que um dia ele entraria para a Academia Brasileira de Letras. [quiseram saber o significava a academia, prossegui] Então, principalmente para ver aquele sonho realizado é que, já consagrado [pediram a explicação do termo] Quintana aceitou disputar três vezes uma vaga na Academia. Perdeu todas. E um dia resolveu escrever o seu “poeminha do Contra”. (VASSALO, 2005, p. 21)

Os alunos ouviram o poema na voz do poeta. Antes de ligar o CD, expliquei-lhes que a voz do poema era de Mario Quintana. Silêncio total na sala.

Poeminha do contra
Todos esses que aí estão

atravancando o meu caminho,
eles passarão...
eu passarinho! (VASSALO, 2005, p. 21)

Depois da audição concentrada na voz do autor, pediram que repetisse o poema. Solicitaram apoio para compreender o termo “atravancando”. Depois da palavra entendida, solicitaram que queriam ouvir o poema novamente. Assim, desta vez, bem próximos do aparelho de som, diziam: – Bem feito pra aqueles que incomodaram o Mario!

Brincando e ouvindo as palavras, sugeri que contassem o poema de uma forma diferente, quem sabe, por gestos. A brincadeira foi longe, e foram criando gestos para a poesia. No título, ao dizerem a palavra “contra” fechavam a mão direita, que dava socos na mão esquerda que estava espalmada; ao recitar o primeiro verso, com o indicador apontavam para seus colegas. No segundo verso, com os cotovelos dobrados, a mão direita espalmada em direção ao corpo e a mão esquerda, também aberta e próxima da mão direita, moviam as duas mãos em descompasso, para simbolizar o “atravancando”. No terceiro e último verso, a alegria de ser criança invadiu a sala de aula da vida. Ao dizerem “eu passarinho”, imitavam as asas de um passarinho com suas mãos abertas e assobiavam.

Na ocasião, uma menina caracterizou o uso da palavra “atravancando” (que não era de seu domínio vocabular), dizendo para uma colega: – Dá licença, tu tá atravancando meu caminho, preciso ir ao banheiro”. Todos riram muito e perceberam que os termos da poesia podem ser usados fora dela.

Na análise dessa vivência, centra-se o exemplo a partir da perspectiva de Vygotsky. Considerando que o conceito de prontidão para a aprendizagem não é estático, é dinâmico, pois passa a existir a partir de uma motivação e, através da linguagem, como meio de interação social, o resultado da aprendizagem efetivou-se na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Dia da poesia e da dança... problemas...

26 de junho – Poesia – *Canção da Chuva e do Vento*, de Mario Quintana.

Durante a leitura, dei ênfase ao ritmo da poesia (no “depressa-depressa”, lia com mais rapidez; “mansinho-mansinho”, baixava a tonalidade da voz). Após a leitura inicial, a

turma pediu (como de costume) que eu lesse novamente. Após a leitura passaram a recitá-la junto comigo.

Algumas meninas já reboavam durante a poesia. Iniciou, naquele momento, uma ampla discussão para saber se a *Canção da chuva e do vento* é poesia ou canção. Alguns diziam: – É dança, tem uma parte rápida e outra devagar. Outros discutiam: – Mas combina: escuta: pé/pé, assento/vento. Para tentar organizar a confusão, fui contando as sílabas poéticas e batendo palmas. Chegaram à conclusão de que a poesia pode ser uma música.

Na compreensão do texto, destacaram que a chuva é a velha, e o velho é o vento. Fizeram a transposição para a turma: os meninos seriam o vento; as meninas, a chuva. Brincaram muito com a poesia e foram memorizando-a. Acabaram criando uma coreografia para a poesia.

Canção da chuva e do vento

Dança velha, dança. Dança.
Põe um pé, põe outro pé:
Mais depressa, mais depressa.
Põe mais pé. Pé. Pé.

Upa. Salta. Pula Agacha.
Mete pé e mete assento.
Que o velho agita, frenético,
O seu chicote de vento.

Mansinho agora... Mansinho
Até de todo caíres...
Que o velho dorme de velho
Sob os arcos do arco-íris. (QUINTANA, 1995, p. 17)

Ao refletir sobre a atividade e a discussão sobre poesia e canção, parte-se para a análise do produto concreto do poema. O ritmo, as rimas e as figuras sonoras é que determinam a musicalidade do poema. Vivemos constantemente em meio a sons, ritmos e compassos em nossa vida. Como nos diz Goldstein:

O ritmo aparece também na produção artística do homem. De um modo especial, na poesia. Como o ritmo faz parte da vida de qualquer pessoa, se presença no tecido do poema pode ser facilmente percebida por um leitor atento, que é, ao mesmo tempo, um ouvinte. A poesia tem um caráter de oralidade muito importante: ela é feita para ser falada, recitada. (GOLDSTEIN, 2001, p. 7)

A autora continua a síntese sobre a importância do ritmo com o seguinte trecho:

O ritmo pode decorrer da métrica, ou seja, do tipo de verso escolhido pelo poeta. Ele pode resultar ainda de uma série de efeitos sonoros ou jogo de repetições. O poema reúne o conjunto de recursos que o poeta escolhe e organiza dentro de seu texto. Cada combinação de recursos resulta em novo efeito. Por isso, cada poema cria um novo ritmo. (Idem, p.12)

Chicoteando a literatura e a dança...

27 de junho – A coreografia criada pelas meninas, especialmente, foi aceita pelos meninos. Sugeri que fosse confeccionado um chicote para fazer um som dentro da música. Concordaram com a ideia. Estimulando a atividade de recorte, foram confeccionados chicotes de vento, com papel crepom colorido, para a dança da *Canção da Chuva e do Vento*.

Depois dos chicotes prontos, dançaram a poesia. Aproveitando o momento de alegria da turma, sugeri que a apresentação fosse feita num Sarau. Literário. O termo usado por mim, “Sarau”, pelas expressões de seus rostos, não foi bem compreendido. Tratei de explicar-lhes dizendo que “sarau é uma reunião, um encontro, que pode ter música, poesia”. Naquele dia, ficou combinado com o grupo que poderíamos apresentar as poesias do poeta Mario Quintana.

Julho – uma poesia gostosa...

03 de julho – Poesia *Canção do Inverno*, de Mario Quintana.

Procedi a leitura da poesia, caracterizando, novamente, a leitura estética. Com um prato de pinhões em minhas mãos, eu anunciava o pinhão, recitando a poesia.

Canção de inverno

Pinhão quentinho!

Quentinho o pinhão!
 (E tu bem juntinho
 Do meu coração... (QUINTANA, 1995, p. 30)

Acharam-me linda como garçõnete e quiseram brincar também. Os alunos realizavam a dramatização de circularem pela sala, como garçons; as meninas, feito garçonetes, com os pinhões no prato, recitando a poesia. Uma bela brincadeira! Como atividade de pós-leitura, seguiu-se uma sessão de degustação de pinhões.

Após, na Roda da Leitura, apresentei-lhes o Caderno de Cultura da Zero Hora, de sábado, 17 de junho, *Continuar Quintana*. Falei-lhes sobre o poema *Tableau*, e riram muito depois da história. Contudo, ao olharem o jornal, ficaram encantados com “o Mario Pequeninho” na contra-capla do Caderno Cultura. Após a leitura e manuseio do jornal, entreguei-lhes uma cópia da gravura (Anexo 03). Solicitei que eles mesmos a ilustrassem. Percebi, pelos comentários durante a pintura, que estavam encantados com Mario Quintana, até porque na gravura ele estava representado numa estatura baixa, afinal, como eles, crianças!

Quintana passeia em nossa sala...

05 de julho – Apresentação, em lâmina, do Trajeto que Mario Quintana fazia em Porto Alegre – Mapa do Jornal Zero Hora – Li as observações sobre cada local: Casa de Cultura, Edifício Ouvidor, Restaurante Leão, Praça da Alfândega, Edifício Vera, Correio do Povo, Livraria da Globo, Chalé da Praça XV, Mercado Público. Em suas conversas, as crianças faziam planos para seguir o roteiro do poeta.

Escritor morto? Escritor vivo? Não pode brincar?

10 de julho – Foi realizado um jogo (que gerou polêmica...), pois brincar faz parte da poesia e da vida. No Jogo do Escritor Vivo/Morto, as crianças brincaram com a dialética da vida; afinal, para morrer, basta estar vivo. Aliás, o poeta Quintana, não raras vezes, brinca

com a antítese vida/morte, inclusive, em “leitura Interrompida”, relembra um jogo da infância: estátua. Como leremos a seguir:

A leitura interrompida

A nossa vida nunca chega ao fim. Isto é, nunca termina no fim.
É como se alguém estivesse lendo um romance e achasse enfadonho e, interrompendo, com um bocejo, a leitura, fechasse o livro e o guardasse na estante. E deixasse o herói, os comparsas, as ações, os gestos, tudo ali esperando, esperando...
Como naquele jogo a que chamavam brincar de estátua.
Como num filme que parou de súbito. (QUINTANA, 1995, p. 26,27)

Obviamente que fui criticada por colegas que assistiram à brincadeira do Escritor Vivo/Morto no pátio, pois alegavam que não se pode falar sobre a morte com crianças. Contudo, o brincar desperta o simbólico e, aos poucos, insere-se na vida real, como em:

É nesse ato de representar a vida cotidiana, por meio do brinquedo, que a criança expressa seus entendimentos do universo adulto, exteriorizando-os de forma natural, espontânea e inequívoca, mas, também, desvelando a cultura de uma época, os valores que a sustentam, os costumes que a caracterizam e as manifestações artístico-religiosas de que se revestem. (VITÓRIA, 2003, p. 32)

No mesmo artigo, Vitória revela um posicionamento de Benjamin sobre a relação da criança com o ato de brincar:

[...] certamente jamais se chegaria à realidade ou ao conceito do brinquedo se se tentasse explicá-lo unicamente pelo espírito das crianças. Se a criança não é nenhum Robinson Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provêm. Da mesma forma, seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo. (VITÓRIA, 2003, p. 33)

Iniciada a brincadeira, os alunos vibravam com a minha fala: – Monteiro Lobato, deitavam no chão; Sergio Caparelli, continuavam correndo, pois ele está vivo... Cecília Meireles, deitavam. E assim por diante.

Uma amiga do Mario, a Jane ...

Na mesma tarde, apresentei aos alunos a biografia da escritora Jane Tutikian, patrona da Feira do Livro de Dois Irmãos, relacionando-a com o círculo de amigos do poeta Mario Quintana. O que mais gostaram na biografia da escritora foi o fato de ela ter concorrido a um título de miss e ter sido eleita Miss Porto Alegre e Primeira Princesa do Rio Grande do Sul, em 1970. Essa observação despertou neles o desejo de conhecê-la pessoalmente.

Tendo em vista que eu já havia realizado oficinas literárias para adolescentes sobre uma narrativa da escritora, de nome J.F. e a conquista de “Niu Ei” (2003), passei a sintetizar a história. Na atividade pré-leitura, apresentei-lhes gravuras de homens idosos (aos que logo chamaram de vovôs), a figura de um sax, uma moto e um farol. Comentamos sobre as gravuras, e iniciei o relato. A história foi contada em partes, despertando a curiosidade. Pediam: – Profe Sol, conta mais! – Ah! continua! Ao que eu respondia com evasivas: – Amanhã, outro dia. Deixando-os curiosos e ligados à história.

Histórias gente grande...

14 de julho – Continuação da história de Jane Tutikian, amiga de Mario Quintana.

Amigos se encontram na feira do livro...

18 de julho – Visitação à Feira do Livro de Dois Irmãos e Apresentação da poesia-dança: *Canção da Chuva e do Vento*. Bate-papo com a escritora Jane Tutikian, amiga do Mario Quintana e patrona da Feira do Livro de Dois Irmãos.

O encontro com a escritora foi um momento marcante para as crianças. Inicialmente, saíram correndo para abraçá-la. Suspiravam. Diziam: – Que linda ela é, ela foi Miss! Segredavam para outras crianças. Durante o bate-papo, uma aluna perguntou:

– Tu conheceu o Mario Quintana?

– Sim, conheci. O Mario foi um grande escritor, disse.

– Tu conheceu o Mario e ainda ta viva? Disse outro. (Risos por todos os lados, platéia e escritora).

Perguntaram, ainda, qual era o final da história do J.F., sendo assim, corri até a escritora e pedi que fizesse a gentileza de não contar o final da história.

Após o bate-papo com as crianças, pediram que a escritora dançasse o RAP RODA³⁴ com eles. Imediatamente, a escritora Jane Tutikian, subiu ao palco e aceitou o pedido. As crianças ficaram extasiadas, exclamavam: – A Jane é show! – Viu como ela dançou!

O fato de a escritora integrar-se aos interesses da turma despertou-lhes a curiosidade de conhecer ainda mais escritores “vivos”.

Final da história do J.F.

19 de julho – Final da história escrita por Jane Tutikian. Em 19 de julho, os alunos entraram em período de recesso escolar. Na despedida, solicitei que os “detetives” ficassem espertos para as informações sobre o Mario Quintana na TV e nos jornais.

Agosto – a TV é quem fala... a poesia que traz medo...

1º de agosto – A Roda da Leitura foi incrível. Uma baderna. Eram recortes de jornal pela sala, falavam todos ao mesmo tempo, diziam que o Mario tinha aparecido todos os dias na TV, no Jornal do Almoço. Deixei que falassem, pois eram ótimos “detetives”. Estavam contaminados por informações. Após a tempestade de ideias, elogiei os pesquisadores detetives.

³⁴ O Rap Roda é uma música com tema infantil, com coreografia a estilo Hip Hop.

Iniciei a atividade da “Fala no escuro” – As crianças ouviram a *Canção de Nuvem e Vento*, de Mario Quintana, do CD *Quintanares*, com as luzes apagadas, cortinas fechadas. Solicitei que deitassem no chão, proporcionando-lhes o contato com a leitura estética, antes e durante a leitura.

Canção de nuvem e vento

Medo da nuvem
 Medo medo
 Medo da nuvem que vai crescendo
 Que vai se abrindo
 Que não se sabe
 O que vai saindo
 Medo da nuvem nuvem nuvem
 Medo do vento
 Medo medo
 medo do vento que vai ventando
 Que vai falando
 Que não se sabe
 O que vai dizendo
 Medo do vento vento vento
 Medo do gesto
 Mudo medo da fala
 Surda
 Que vai movendo
 Que vai dizendo
 Que não se sabe... (Suplemento Ler é Saber, 2006, p. 6)

Durante a audição do poema, gritavam muito, abraçavam-se, corriam na sala, sentiam medo. Ao final, pediram que colocasse novamente o CD e foram repetindo os versos, tinham a necessidade de vivenciar o medo, repetiam pausadamente, assustavam-se e, ao final, abraçam-se todos. Ao acabar a repetição da poesia, uma das meninas correu para a caixa da literatura e retirou um livro “Quem tem medo do escuro”. Encerrei a atividade lendo o livro para eles, com as luzes acesas.

Na análise do efeito da leitura para as crianças, na leitura em voz alta (na segunda vez) e na repetição pelas crianças, elas davam ênfase ao tom da voz, de forma que inspirasse o medo em si próprias, trazia para a sala de aula a transformação e a mágica da leitura.

Pode-se confrontar a experiência vivenciada nos testemunhos obtidos por Daniel Fabre (2001) sobre a leitura de livros mágicos, na planície do Languedoc ou na Baixa Provença, que apresentam uma ampla variação sobre a leitura como mágica social. Segundo o autor, a prática da leitura regular dos livros de magia, no fim do século XIX, qualificava as

elites, de forma que a leitura não poderia ser realizada em público, pois, explica, toda a mágica é efetivamente prática, requerer gestualização, auxílio de objetos, falas, como a tradição determina. Fabre entende que “o leitor é *possuído* pelo livro”. No mesmo texto, articula que “o verdadeiro livro, deve-se “tombá-lo para olhá-lo, senão não se compreende nada” (p. 215).

Quintana e filme da RBS

02 de agosto – Filme sobre a vida de Quintana (DVD) – “Quintana Anjo Poeta – Realização RBS TV – Direção Geral: Gilberto Perin, Gerência de produção Alice Urbim, Coordenação de Produção Zanza Pereira e Diretor Responsável Raul Costa Jr. Assistimos ao episódio “Quintana inventa o Mundo”. O silêncio tomou conta da sala. Ao final da exibição do filme, diziam: “É tudo verdade, viu!” “É como a professora leu!”.

Os pais e a surpresa... Um livro que vai para casa!

08 de agosto – Iniciei a leitura sobre a família de Mario Quintana (Vassalo, 2005, p. 8,13,27), características de seu pai, trabalho, falecimento. Após a leitura do texto, as crianças lamentaram que os pais de Mario tenham falecido com pouco espaço de tempo, ou seja, no mesmo ano, e demonstraram profunda compaixão com a perda do pai do escritor. Nas falas posteriores, falavam de seus pais e que não gostariam de ficar sem eles. Trocaram ideias sobre as preferências dos seus pais, sem esquecer o pai de Quintana (que gostava de trabalhar na farmácia). Depois da atividade de oralidade, a surpresa: a data representou um dia diferente na vida dos pequenos, pois apresentei-lhes o fascículo “2006 sobre o poeta Mario Quintana”, produzido pelo Projeto de Extensão Comunitária Ler é Saber³⁵, que estampava na capa a foto do escritor (Anexo 04).

O primeiro fascículo de 2006 homenageou o poeta gaúcho Mario Quintana por ocasião do Centenário de seu nascimento. Os textos deste fascículo foram extraídos da obra

³⁵ O Projeto *Ler é Saber* é uma iniciativa de incentivo à leitura que teve início em 2003. Tem por objetivo possibilitar o acesso de textos literários e não-literários aos estudantes de escolas públicas e comunitárias, proporcionando momentos de socialização das leituras realizadas. Projeto do Grupo Editorial Sinos, FEEVALE (Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo) – Centro Universitário

QUINTANA, Mario. Poesia Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005. Foram cedidos por Elena Quintana, sobrinha do autor. Composto por oito páginas, o fascículo apresenta ilustrações de: Joaquim da Fonseca, Marcelo Zeni e Mário Junges (Sinovaldo). Traz, ainda, em sua página dois, a biografia do poeta gaúcho, redigido pela professora e pesquisadora Tânia Franco Carvalhal (UFRGS).

Ao receberem o fascículo, as crianças denominaram-no de livro: “O livro do Mario”. Fui lendo os títulos das poesias, e a alegria encontrou morada na sala de aula, pois a maioria dos títulos eles já conheciam. Ao final da aula disse-lhes que poderiam levar o “livro do Mario” para casa. Algazarra total! O Mario estava na capa... O colega iria para suas casas.

Bengalas para a velhice...

11 de agosto – Estudo do poema *Passeio*. A escrita do poema foi em letra maiúscula, facilitando a identificação. Enquanto eu lia o poema, fui caminhando na sala de aula, efetuando a leitura estética.

Passeio

OH! NÃO HÁ NADA COMO UM PÉ DEPOIS DO OUTRO... (Suplemento Ler é Saber, 2006, p. 07)

Após a leitura do o poema, os alunos lembraram cenas de documentário veiculado no Jornal do Almoço, da RBS TV, em que o escritor Mario Quintana caminhava nas ruas de Porto Alegre com o auxílio de uma bengala.

Já prevendo a observação feita pelos alunos na Hora da Leitura, sugeri a confecção de bengalas em madeira e sua pintura. A atividade foi bem recebida pela turma. Expliquei-lhes como seria feita a confecção. A turma solicitou o auxílio do merendeiro Valmir para a colagem dos canos de PVC na extremidade superior das bengalas. Na construção das bengalas, foram utilizados cabos de vassouras e canos de PVC.

Durante o trabalho, a euforia tomou conta da turma. Organizavam-se em grupos para utilizarem melhor as cores, vestiam os camisetaões para não sujarem a roupa. A pintura das bengalas foi uma verdadeira festa. As crianças pintaram-nas para simbolizar a bengala do Mario Quintana. Depois de prontas as bengalas, os alunos recitaram a poesia do “passeio” e circulavam na sala com as bengalas do Mario. Os pequenos amaram a atividade e asseguraram, em seus depoimentos, que as bengalas os acompanharão na velhice.

Uma cidadezinha muito simpática...

14 de agosto – Estudo da poesia *A Cidadezinha* – Do suplemento *Ler é Saber 2006* – As crianças escolheram estudar *A Cidadezinha*, pois a ilustração era muito bonita e quiseram colorir os desenhos.

XXII

Cidadezinha cheia de graça...
Tão pequenina que causa dó!
Com seus burricos a pastar na praça...
Sua igreja de uma torre só...

Nuvens que venham, nuvens e asas,
Não param nunca nem um segundo...
E fica a torre, sobre as velhas casas,
Fica cismado como é vasto o mundo!...

Eu que de longe venho perdido,
Sem pouso fixo (a triste sina!)
Ah, quem me dera ter lá nascido!

Lá toda a vida poder morar!
Cidadezinha... Tão pequenina
Que cabe toda num só olhar... (Suplemento *Ler é Saber*, 2006, p .03)

A poesia da *Cidadezinha* foi lida novamente em 07 de outubro, sábado posterior à “Noite do Pijama”. Os pais foram recebidos pelos alunos que haviam passado a noite na escola, tomaram café e, após, foi entregue a cada família um exemplar do suplemento *Ler é Saber 2006*, que continha a poesia *Cidadezinha*. A poesia foi lida em voz alta e, após, em conjunto, pais e filhos. Em seguida, escolheram uma das estrofes para ilustrar. O trabalho encerrou as atividades de integração da comemoração da Semana da Criança e o painel ficou exposto no mural da escola.

A memória funciona?

17 de agosto – Projeto Memória – Histórias do Mario Quintana. Nessa aula, os alunos contavam as narrativas e falavam sobre as poesias lidas pela professora. Em sua maioria, os alunos recordavam-se das narrativas e das poesias, quando alguém esquecia o nome da poesia, outro o lembrava.

Nervosismo e encantamento...

18 de agosto – Apresentação do Sarau Literário sobre Mario Quintana, no Projeto Ler é Saber, promovido pelo Centro Universitário Feevale, de Novo Hamburgo. As crianças apresentaram o Sarau para um público composto por professores, assistiram a outras apresentações sobre o escritor Mario Quintana e conheceram o Centro Universitário. Adoraram a experiência!

Na viagem para Novo Hamburgo, recitavam as poesias de Quintana e riam muito, pois as professoras todas (da platéia) conheciam as poesias. – Se a gente errar? Diziam uns. Ao que uma respondia: – A gente sabe, a gente aprendeu.

Interdisciplinaridade com a informática...

24 de agosto – Combinei com o professor Luís, de Informática, que poderiam acessar o site da Casa de Cultura Mario Quintana, com o objetivo de visualizar a cor do prédio para posterior pintura do mapa de Mario Quintana. Acessaram, na aula de Informática, o referido site e descobriram muito mais do que as cores da Casa para colorirem o mapa do percurso de

Quintana. Foi uma festa a descoberta da cor correta e outros detalhes, como o quarto do Mario.

Personagens caminham com Quintana...

29 de agosto – Sugeri que criassem pessoas, com sucata, de forma que elas caminhassem ao lado de Mario Quintana no mapa. A atividade foi muito divertida, pois criaram bonecos com recorte, colagem, papelão e realizaram o roteiro proposto pelo Caderno de Cultura da Zero Hora. De tanto olharem o mapa, já nomeavam os locais; duas meninas já liam os nomes em seus mapas.

Sarau Mario Quintana vai para a praça

1º de setembro – Apresentação do Hino de Dois Irmãos na Praça do imigrante e Sarau Mario Quintana.

O medo e a timidez da primeira apresentação não pertencem mais ao universo infantil da turma da Etapa I. Com alegria e espontaneidade, recitaram as poesias de Quintana e dançaram a *Canção da Chuva e do Vento*. Ao final, ainda ensinaram o poema mais famoso de Quintana às pessoas que assistiam à apresentação. No retorno à escola, comentavam: – Viu, a gente sabe tanto que até já ensina...

A vida de Quintana é revisitada...

08 de setembro – Projeto Memória – Histórias do Mario Quintana.

No Projeto Memória, as crianças convencionaram que cada uma falaria alguma coisa que soubesse sobre a vida do Quintana. As atitudes de cooperação foram excelentes. Cada

uma lembrava de um detalhe. O mais comentado foi o menino azul, depois o tratamento de Quintana para parar de beber álcool; em terceiro, o nome de suas poesias.

Movimentação estranha...

11 de setembro – Contando até 10 – Música e nomes das poesias de Mario. Estudo da Poesia “Ritmo”, de Mario Quintana.

Ritmo

Mario Quintana

–

NA PORTA

A VARREDEIRA VARRE O CISCO

VARRE O CISCO

VARRE O CISCO

–

NA PIA

A MENININHA ESCOVA OS DENTES

ESCOVA OS DENTES

ESCOVA OS DENTES

–

NO ARROIO

A LAVADEIRA BATE ROUPA

BATE ROUPA

BATE ROUPA

–

ATÉ QUE ENFIM

SE DESENROLA

TODA A CORDA

E O MUNDO GIRA IMÓVEL COMO UM PIÃO! (Suplemento Ler é Saber, 2006, p. 07)

Para o estudo da poesia *Ritmo*, optei pela dramatização das falas. Ao passo que declamava a poesia, reproduzia os gestos, inicialmente varrendo, escovando os dentes, batendo a roupa na pia com a torneira aberta, dando a ideia de água do arroio e, ao final, desenrolando um pião.

Ao final da poesia, todos queriam repetir os gestos e a minha fala. Não sugeri esse procedimento. Foi um delírio da turma, que sentiu o ritmo da poesia. Batiam palmas no “bate roupa”, caracterizando a musicalidade do poema. Somente após a sessão da brincadeira, entreguei-lhes a poesia escrita, no formato acima, para registrarem os fatos através de ilustrações.

Durante a troca de informações sobre a poesia, os alunos questionavam os motivos da expressão “bate roupa”. Alguns associaram a sonoridade do “bate roupa” dito seguidamente ao som da máquina de lavar roupa; lembrei-lhes que o movimento de lavar nos arroios era comum antes da água encanada. Nunca haviam conversado com seus familiares sobre o assunto.

Tímidos como Quintana

02 de outubro – Filmagem do Sarau Literário Projeto *Mario Quintana é nosso Colega* pela pedagoga da escola, Adriana Trierweiler. Estavam muito nervosos, pois seria a primeira vez que participariam de uma filmagem (Anexo 05).

Ta todo mundo louco, oba !!!

03 de outubro – Estudo da Poesia *Coisa Louca*, de Mario Quintana.
Anterior à leitura da poesia, espalhei papel verde na sala, coloquei tinta verde e pincéis sobre as mesas redondas, ao que questionavam: – Tinta verde? – Para que isso? – E tanto papel? Respondi-lhes: – Já entenderão. E iniciei a leitura.

Coisa louca

Eu te amo como se ama um cachorrinho verde.
(QUINTANA, 1995, p. 31)

Após o término da leitura, ficaram possuídos: falavam ao mesmo tempo, riam, diziam: – Essa não, o Mario estava louco quando escreveu? – Onde já se viu um cachorrinho verde? – Minha nossa, isso é maluco mesmo! – Sai fora, eu nunca vi um cachorro verde. – Será que é de marciano? As crianças caminhavam pela sala, com indignação, reclamando. Antes de sugerir a realização da atividade posterior à leitura, mostrei-lhes a ilustração do cachorrinho verde do livro *Lili inventa o mundo* e sugeri que pintassem “um cachorrinho verde”. As exclamações de que o “Mario estaria maluco”, com risadas e caretas, seguiram-se até a exposição das pinturas. O conjunto de atitudes do grupo remete ao pensamento de Daniel Fabre (2001) no artigo *O livro e sua magia*, que analisa várias ações de leitores com referência aos contatos com livros ditos “mágicos” e seus efeitos simbólicos de toda a leitura:

(...) Ler é estar possuído. Mas tal leitura, que faz gemer ou gritar, agitar-se ou paralisar-se, não é simplesmente a hipérbole da leitura confusa, em que o leitor parece estar do mundo, habitado pelo livro que percorre e que fala por sua boca uma linguagem incompreensível? (FABRE, 2001, p. 213)

As ilustrações de *Pé de pilão*...

17 de outubro – Estudo da história *Pé de Pilão*, de Mario Quintana.

Anterior ao início da leitura, disse-lhes que seria importante prestarem atenção na narrativa, pois, durante o passeio à Feira do Livro de Morro Reuter, poderiam assistir à peça de mesmo nome. Gritaria generalizada. Após, silêncio sepulcral.

Iniciei a leitura da história, ilustrações de Cárcamo. Foi só ler os primeiros versos, e caíram na risada. Li até o momento em que os animais vão para a prisão. A partir da leitura, estabeleceu-se, na conversação, à comparação de penas de animais, escrita de nomes de animais da história. Um grupo lembrou de um jogo da memória que havia na sala. Brincaram com os animais do jogo.

19 de outubro – Continuação do *Pé de Pilão*. Registro, através de desenho, da história. Ao final da história imaginavam como seria o cavalo na peça de teatro, e o pato, será que o macaco vai ser um homem como o King Kong? Muitas dúvidas e curiosidades motivavam o passeio do dia posterior.

Literatura & teatro

20 de outubro – Visita à Feira do Livro de Morro Reuter para assistir à Peça de teatro “Pé de Pilão” – Ficha Técnica: Autor: Mario Quintana; Vó Alice – Arlete Cunha; Manipulação: Jaqueline Rosa, Lindsay Gianuca, Valéria Lima; Direção: Elena Quintana; Assessoria de Imprensa: Lindsay Gianuca; Produção: Valéria Lima, do Teatro Escalafobético.

Após o término da apresentação, o elenco solicitou que viesse até a frente do palco quem, efetivamente, soubesse alguma coisa sobre o poeta Mario Quintana. Num zás, toda a turma estava enfileirada. Falaram, falaram...

Representação e um livro na mão...

24 de outubro – No Projeto Memória, as crianças representaram, em grupos, o que mais gostaram da peça a que assistiram. Pela ordem de preferência, o pato ficou em primeiro lugar, o macaco em segundo e o cavalo em terceiro.

Encerrada a sessão de apresentações sobre o teatro, entreguei-lhes um livro com a história *Pé de Pilão*. A emoção ao receberem o pequeno livro foi contagiante. Os pequenos leitores receberam o livro e com ele na mão saíram marchando e cantando o refrão da música da peça de teatro: “*Pé de Pilão, carne seca com feijão. Arreda camundongo para passar o batalhão*”. Em frenesi, toda a turma se uniu e cantou! Disse um menino: – A gente ganhou esse livro porque, sabe, as coisas do Mario, deve custar caro!

Lendo as palavras significativas...

06 de novembro – Sugeriu que fizessem a montagem de palavras com os títulos das histórias de Mario Quintana: O LUAR – MÃE – DORME RUAZINHA – PASSEIO – CIDADEZINHA – COISA LOUCA – CANÇÃO DA CHUVA E DO VENTO – CANÇÃO DE INVERNO – RITMO. Cada envelope trazia o nome de uma poesia, com as letras recortadas, deveriam montá-las e lê-las. A atividade fez com que relembassem as poesias, falavam o tempo todo e riam muito durante a montagem, pois alguém montou “ema” ao invés da palavra “mãe”.

Saberes que se misturam... literatura não tem idade...

20 de novembro – Foi promovida na escola uma Integração de uma turma formada por alunos de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série, para uma montagem do show TRIBUTO A MARIO QUINTANA, onde os pequenos interpretaram as poesias infantis e músicas; os maiores declamaram as poesias.

29 de novembro – Apresentação do Tributo a Mario Quintana ocorreu na Mostra Cultural do Município. Com a experiência de estarem lado a lado no palco com os “grandes”, os pequenos da Etapa I sentiram-se lisonjeados, pois os saberes lhe eram comuns, conversavam sobre o mesmo poeta, a linguagem era a mesma.

Gravata à moda Quintana...

24 de novembro – Durante a semana, os ensaios para a apresentação do dia 29 aconteciam todos os dias. Contudo, foi na Hora da Leitura que uma menina chamou atenção ao grupo de que o Mario usava gravata. Ela mesma fez o convite para que o grupo confeccionasse uma gravata para a apresentação. A gravata à moda Mario Quintana foi feita em papel crepom.

Preparativos para a viagem...

28 de novembro – Estudo do mapa do Mario Quintana. Solicitei que fizessem a modelagem, em argila, do boneco do Mario, uma bengala e um carro para realizarem o trajeto sobre o mapa. Após a confecção dos personagens, as crianças realizaram o passeio sobre o mapa que estava em suas classes e alguns no chão, prevendo o nosso passeio real em dezembro.

Literatura e geografia...

30 de novembro – Antes da releitura do mapa do roteiro de Quintana na Capital, contei-lhes que havia agendado uma apresentação do Sarau Literário Mario Quintana, na Livraria Globo, em Porto Alegre, e que havia feito contato com a reportagem da Zero Hora. Vibraram, pularam e cantavam: – Porto Alegre, Porto Alegre, Mario, Mario...

Instaurada a tranquilidade, iniciei a releitura dos locais descritos no mapa. À medida que ia lendo, as crianças foram fazendo o trajeto com cola colorida.

Logo após, iniciei com a turma o estudo, no mapa do Rio Grande do Sul, da localização de Dois Irmãos e Porto Alegre, pormenorizando distâncias e nomes de cidades de Dois Irmãos até a Capital.

Saindo do lugar comum: literatura & jornalismo

1º de dezembro. Acredito que tenha sido árdua tarefa para os pequenos da Etapa I da Escola Arno Nienow adormecerem, de quinta para sexta, de 30 de novembro a 1º de dezembro de 2006, pois o pensamento estava voltado para viagem a Porto Alegre e, é exatamente nas palavras de Quintana, que darei início ao relato dessa experiência, programada pelas crianças desde 10 de maio do mesmo ano. Diz o poeta em

Viagem

O sono é uma viagem noturna:

o corpo – horizontal – no escuro
 e no silêncio do trem, avança,
 imperceptivelmente avança... Apenas
 o relógio picota a passagem do tempo.
 Sonha a alma deitada no seu ataúde:
 lá longe
 lá fora
 no fundo do túnel,
 há uma estação de chegada
 (anunciam-na os galos agora)
 há uma estação de chegada como s sua tabuleta ainda
 toda orvalhada...
 Há uma estação chamada...
 Aurora! (QUINTANA, 1996, p. 50)

São 13 horas. As crianças movimentam-se como nunca, estão inquietas, na mochila levam água e a bengala do Mario nas mãos. Euforia, alegria, exaltação, contentes, animados, eu diria embriagados de felicidade. Nem todos conseguiram conquistar seus pais para participarem do passeio; contudo, quem veio, estava radiante.

Fomos a Porto Alegre de ônibus. Como companheiros de viagem, além da turma, a diretora da escola, professora Márcia, uma representante dos pais e do Conselho Tutelar, Márcia, e duas amigas da 8ª série da escola que foram escolhidas pela turma, a Júlia e a Tati..

Os ânimos estavam acirrados e as conversas eram cruzadas. Ao sairmos da cidade, a calmaria faz a sua morada. Enquanto o ônibus andava, os pensamentos rolavam livremente, uma vez ou outra eram compartilhados: – Agora estamos em Ivoti, depois vem Estância Velha, aí Novo Hamburgo. Ao que fala outro: – A gente vai passar por São Leopoldo, onde mora a minha tia, Esteio, Canoas. As declarações deles eram a síntese da aprendizagem da aula de geografia. Seus olhos cruzavam o mapa do conhecimento, a emoção crescia à medida que nos aproximávamos da Capital do Estado.

Ao passarmos pela ponte do Rio dos Sinos, a diretora lembrou-lhes que São Leopoldo marcava o início da colonização alemã. Ao que demonstravam que sabiam o nome do navio que trouxe os imigrantes: – Eu sei, disse uma menina, eles vieram no navio Cecília, entraram nos matos e foram fazendo as cidades. Numa frase, estava sintetizado o movimento de desbravamento realizado pelos imigrantes alemães a partir de 1824. Outra menina lembrou do episódio que tomou as manchetes de jornais na semana anterior ao passeio: – Minha nossa, foi aqui no Rio do Sinos que morreu aquele montão de peixes. A diretora Márcia aproveitou para conversar com eles sobre ecologia, desmatamento e ação do homem em relação à natureza. Um dos meninos relacionou a conversa ao Quintana: – Eu acho que o Mario gostava da natureza, olha só quantos bichos ele botou no *Pé de Pilão*! Os outros concordaram.

A viagem segue com muitas perguntas sobre as cidades que deixávamos para trás. Entretanto, ao chegarmos em Porto Alegre: nervosismo, alegria, medo. Aos poucos, uma pitada de cada emoção montava a poção mágica que seria derramada no caldeirão da felicidade. No centro de Porto Alegre, apresentavam os prédios ao motorista: – Tá vendo ali é o cais do porto, os navios param ali. – Olha, o Mercado Público. O Mario ia lá. – Para, para, chegamos. A Casa de Cultura do Mario!

A fila da saída foi organizada e fizemos as combinações, primeiro visitaríamos a Casa de Cultura, tomaríamos um café com quindim, depois seria feito o roteiro pelo centro da cidade e a apresentação na Livraria Globo.

A princípio, saíram caminhando. Ao cruzarem a rua e chegarem na calçada da Casa de Cultura, o vento minuano soprou. Desenlaçaram-se de nossas mãos, pois alguém gritou: – Olha o Mario, ele ta ali! Ta lendo o jornal! Referiam-se a um boneco de Quintana, feito de cera, em tamanho natural (peço desculpas aos funcionários da Casa de Cultura, mas, em bando, abraçaram o boneco num primeiro momento). Logo em seguida, em transe, impregnados pelos textos lidos, pelas informações obtidas durante o ano, falavam desordenadamente, iam definindo hipóteses:

- Lá em cima deve ser o quarto do Mario.
- O bar do café que o Mario tomava é aquele ali?
- A cama dele como será que é?
- Os amigos dele vinham aqui?

Na ocasião, não havíamos conseguido agendar um guia para nos acompanhar na visitação a Casa. Assim, fomos entrando na morada de Quintana. No início, silêncio. Ao chegarmos ao quarto, o refúgio do poeta, os olhos das crianças brilhavam com encantamento. Cada detalhe foi nomeado, as fotos na parede, o cinzeiro, os livros, a cadeira, a escrivaninha, suas canetas, a bengala, as gravatas, davam a entender que não haveria lugar melhor para morar. Porém, um susto, quando um par de olhos reconheceu um nebulizador!

- Minha nossa, olha ali, ele fazia nebulização!
- Também ele fumava, né!
- Claro, aquela vez ele fumou uns vinte cigarros!³⁶

³⁶ A aluna referia-se a um texto que li para eles, assinado, pela Cíntia Moscovich (em *Leitores de Quintana*, publicado pela Zero Hora de 05/07/2006) “No bar da Famecos, todo mundo viu. O Mario devorou três quindins e três taças de café. O Antoninho e ele fumaram juntos uns vinte cigarros. E riam, riam”.

As conversas davam a entender que a luz de Quintana brilhava, o Mario estava ali, novo e vivo em seu quarto, como ele próprio escrevera:

O poeta

Venho do fundo das Eras,
Quando o mundo mal nascia,
Sou tão antigo e tão novo
Como a luz de cada dia. (QUINTANA, 1994, p.11)

As crianças olham com tranquilidade e detalhadamente cada fotografia, cada documento que pertencia ao mundo de Quintana; afinal, sentiam-se autorizados a estarem em sua casa, ora bolas, conheciam o poeta de Alegrete. Quanto mais conheciam e reconheciam o poeta nas imagens, mais os seus olhos curiosos brilhavam. Parece-me que se davam conta da fragilidade do mundo, que é descrita por Quintana:

Momento

O mundo é frágil
E cheio de frêmitos
Como um aquário. . .

Sobre ele desenho
Este poema: imagem
De imagens! (QUINTANA, 1977, p. 88)

O captar das imagens pelos seus olhos curiosos visitavam todos os espaços, foram à sacada e diziam:

- Daqui o Mario via Porto Alegre!
- Será que ele sentava na sacada, ou só ficava parado!
- Será que ele escrevia poesia na sacada?
- Claro que não, revida um outro, escrevia no quarto na mesa dele. Escrevia em verde!³⁷

³⁷ QUINTANA, Mario, *Da preguiça como método de trabalho*. 3. ed. São Paulo: Globo, 1994, p.139. O escrever em verde remete a um trecho do depoimento de Eloí, amiga de Quintana, publicado no *Jornal do País*, 1984. Ao falar do Quintana nos tempos em que ele trabalhava na redação do *Correio do Povo*. "(...) a nenhum redator era permitido usar tinta verde. Esta era uma das regras mais importantes da redação, que não se escrevesse nada com tinta verde. O dono do jornal só escrevia com tinta verde e era considerado um ato de

Lentamente, saíam da Casa, que, com certeza, será revisitada na idade adulta, assim como os poemas de Quintana, pois nisso reside a magia da literatura. A cada leitura, seja como leitor ou ouvinte, o texto deixa marcas e podemos depreender vários sentidos, o que caracteriza a plurissignificação do texto. Ao referir-se aos clássicos da literatura, Calvino (1994) atribui à leitura um ato de descoberta:

(...) deveria existir um tempo na vida adulta dedicado a visitar as leituras mais importantes da juventude. Se os livros permaneceram os mesmos (mas também eles mudam, à luz de uma perspectiva histórica diferente), nós com certeza mudamos, e o encontro é um acontecimento totalmente novo. Portanto, usar o verbo ler ou o verbo reler não tem muita importância. De fato, poderíamos dizer: Toda a releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira. Toda a primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura. (...) Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). (CALVINO, 1994, p. 09)

Saindo da Casa de Cultura, percebia-se a presença do herói Mario Quintana que já estava concretizado em suas mentes. Afinal, quem não quer repetir os passos de seu herói? Usar a fantasia do Batman? Maquiar-se como a Penépole charmosa? Por que não tomar um café, no mesmo bar em que o poeta Quintana tomava?

Era chegada a hora. Sentaram no bar Café dos Cataventos. Era a primeira vez que sentavam num café. Somente uma das meninas já havia degustado um quindim. Foi feito o pedido, um café como o do Mario e um quindim para cada um.

Sorriam ou ao outro, entreolhavam-se, olhavam para o prédio da Casa de Cultura. Naquele momento, era o Mario em pessoa. Saboreavam o quindim e tomavam o café, quando um dos garçons, o Domênico, falou que conhecera o Quintana. Num zás, esqueceram o café e o quindim e correram para abraçá-lo e iniciaram um verdadeiro tiroteio de perguntas. Pobre Domenico!

Em meio à entrevista espontânea e não programada com Domênico, chegou a repórter da Zero Hora, Priscilla Ferreira. Uma turma, atenciosamente, continuou o bate-papo com o garçom; a outra atendeu à reportagem. As perguntas eram feitas pela repórter e, em seguida, respondida em coro pelo grupo. Todos queriam falar. Depois da foto que marcou o

heresia se um simples subordinado também se servisse da mesma cor. Acho que ninguém se atreveu a fazer tal observação para o Mario Quintana, porque o verde era uma de suas cores prediletas para escrever.” Falei para a turma sobre o episódio, quando estudamos a poesia *Coisa louca*.

momento significativo do Projeto *Mario Quintana é nosso Colega*, as crianças convidaram o fotógrafo Emílio Pedroso e a repórter para percorrer o percurso de Mario Quintana pelo centro da Capital gaúcha.

Durante a caminhada, conferiam os nomes das ruas, os prédios, as esculturas. Ao verem a escultura em bronze de Mario e Drummond, pararam para a foto. Todos, sem exceção, queriam sentar no colo de Quintana. Ao que exclama uma menina: – Ai! Que colinho bom!

Ao chegarmos na Livraria da Globo, a menina Rhuana entregou para a Rosani um mascote do Mario Quintana modelado em argila. Logo em seguida, iniciaram a apresentação do SARAU MARIO QUINTANA. As pessoas que faziam suas compras na livraria foram se aglomerando e demonstravam encantamento pelas crianças. Ao final da apresentação, foram muito aplaudidos.

Seguindo a caminhada, a turma passou pelo Chalé da Praça XV. Ali, ficaram impressionados com o número de mendigos deitados no local, comentavam sobre a pobreza, sobre o lixo, sobre a vida na cidade grande, sobre família, desemprego. Enfim, a questão social deu o tom naquele final de passeio. Até que uma menina, que olhava para todos os lados, questionou:

– Como que o Mario conseguia fazer umas poesias tão lindas vendo tudo isso?

– É mesmo, concorda outra menina, tem tanta pobreza, e ele é tão brincalhão.

Deixei a resposta no ar, pois já havia lido uma entrevista em que Quintana perguntava à entrevistadora o que seria dos poetas se tivessem resolvido todos os problemas sociais, sobre o que escreveriam? Transcrevo a parte da entrevista concedida a Edla Van Steen:

Pergunta: – Eu nada entendo de questão social. Eu faço parte dela, simplesmente...”
Gostaria de comentar algo sobre a poesia de cunho social e político?

Resposta de Mario Quintana: – A poesia engajada? Eis aí uma questão com que, em certas épocas, costumam ser assaltados os poetas. Impossível não levá-la em conta quando se pensa no que fez pela abolição da escravatura um poeta como Castro Alves. Mas querer obrigar todos a serem Castro Alves é forte. (...) Nem se pense que o poeta lírico está fora do mundo. Os sentimentos que ele canta pertencem a todo o mundo, a toda a humanidade, São de todos os tempos e não apenas os de sua época – independentes de quaisquer restrições de nacionalidades, raças, crenças ou partidos políticos. Se não é assim, depois de resolvidos os problemas, o que seria dos poetas? Ficariam simplesmente sem assunto. (QUINTANA, 1994, p. 144-145)

No poema *Eu nada entendo*, Quintana responde, de certa forma, ao questionamento das meninas:

Eu nada entendo

Eu nada entendo da questão social.
Eu faço parte dela, simplesmente...
Eu sei apenas do meu próprio mal,
Que não é bem o mal de toda a gente,

Nem é deste Planeta... Por sinal
Que o mundo se lhe mostra indiferente!
E o meu Anjo da Guarda, ele somente,
É quem lê os meus versos afinal...

E enquanto o mundo em torno se esbarronda,
Vivo regendo estranhas contradanças
No meu vago País de Trebizonda...

Entre os Loucos, os Mortos e as Crianças,
É lá que eu canto, numa eterna ronda,
Nossos comuns desejos e esperanças... (QUINTANA, 1984, p.17)

Evidentemente que a cena impressionou as crianças, pois na realidade em que vivem não presenciam tal acontecimento. Seguindo o trajeto, entramos no Mercado Público. Ficaram encantados. Ao passarem numa banca que comercializava chás, começaram a cantar: “Alecrim, alecrim dourado que nasceu no campo...”. Ao final, os transeuntes aplaudiram as crianças. A turma caminhava e comentava sobre todas as cores e os cheiros do Mercado. Andaram de escada rolante e olharam o Mercado de cima. Estavam realmente felizes.

Ainda no Mercado, saborearam um sorvete, como despedida do passeio com Quintana. Enquanto deliciavam o sorvete, um menino me perguntou: – Profe Sol, tu já leu se o Mario tomava sorvete? Respondi-lhe que não tinha como confirmar esta informação, não havia lido sobre o assunto, mas pesquisaria!

Terminado o sorvete, fim do roteiro de Quintana. A turma olha com carinho para as ruas de Porto Alegre, guarda as bengalas de Mario Quintana e caminha em direção ao terminal do Metrô de Porto Alegre, para um trajeto de 33,8 km, do Mercado até São Leopoldo, passando por 17 estações. Somente duas das crianças que integravam o grupo já haviam andado de trem. Estavam estupefatos. Era sexta-feira, final de tarde, agrupavam-se

como dava, mas não perdiam os olhares para mim, para a Diretora, para mãe Maria e as meninas que nos acompanhavam. Na Estação Sapucaia, todos conseguiram assento e pediram autorização para recitar as poesias de Quintana. Concordei com a ideia. Ao final, ficaram indignados, pois somente nós, as professoras e acompanhantes, é que aplaudimos.

Ao chegarmos em São Leopoldo, por pouco não ensurdeceram o motorista do ônibus que nos aguardava: falavam, falavam. No momento em que conseguiram conter os ânimos, fizemos uma avaliação da aventura:

- Show!
- O Mario é muito lindo!
- O Mario tem um amigo chamado Domênico!
- A cama do Mario é muito linda
- Que quindim bom o do Mario!

As observações estavam todas no tempo presente, Quintana estava vivo. O herói estava em sua casa e, quem sabe, para sempre em seus corações e suas mentes. Foi o melhor final da tarde do ano. Quando chegamos à escola, os pais já os esperavam aflitos. As crianças, com milhares de informações, saíram, de mãos dadas com os pais e falando, falando de forma ininterrupta. Também pudera, ficção e realidade estavam juntas, o que sabiam de Literatura estaria no Jornal. O final de semana foi recheado de informações sobre o “Colega Mario Quintana”.

04 de dezembro – Na segunda, posterior ao passeio, todos os colegas da tarde conversavam com a Turma da Etapa I, estavam no mural da escola, no Jornal Zero Hora, apinhavam-se em frente ao mural. Ao entrarmos na sala, na Roda da leitura, li a reportagem da Zero Hora (Anexo 06). Ao término da leitura, aplausos. Alguém suspirou:

- Agora a gente é Quintaninhas!
- Sim, repeti, com o mesmo entusiasmo: Nós somos Quintaninhas!
- Agora todo mundo sabe que a gente estudou o Mario, a gente precisava fazer um teste.
- Um teste? Questionei-os.
- Sim, disse a menina, para a gente saber que sabe, como os grandes da 8ª fazem.

Expliquei-lhes que não era necessário, pois sabiam muitas informações sobre o poeta Mario Quintana. Contudo, fui palavra vencida.

Então, perguntei-lhes o que seria importante saber, e foram desfiando as informações:

- Onde ele nasceu, o que os irmãos dele comeram quando ele nasceu, a cor preferida, onde ele morava, o que ele gostava de comer e o que ele gostava de beber. Responsabilizei-me em

montar o “teste”. Logo em seguida, passamos a falar dos detalhes do passeio aos colegas que não foram e fizemos outra avaliação. Uma das crianças apontou uma falha:

- A gente esqueceu de passar pelo leão.
- É, né, a gente só pensava na apresentação na Globo.
- E agora?

Pensamos, conversamos e chegamos à conclusão que poderíamos ir outro dia. Desconversei. Durante as falas, a mesma menina que questionara sobre o “fazer literário” de Quintana relata:

- Eu fiquei com pena daqueles mendigos, o Mario também ficava. Eu acho que é por isso que fazia gracinhas nas coisas que escrevia.
- Isso mesmo, retrucou um menino. Ele era engraçado para não pensar nos pobres.
- Foi muito dez, a gente comeu sorvete!
- O Mario já tava bem velhinho!

Após o relato, fizeram o desenho do passeio e escreveram os nomes das coisas que mais gostaram. A palavra Mario estava em todos os trabalhos; Casa de Cultura, em 12 trabalhos. Apareceram também as palavras: poesia, pobres, sorvete, café, quindim, jornal.

05 de dezembro – Na Roda de Leitura, realizei a leitura do livro *Um passarinho chamado Mario*. (CASSOL, L.; BRIGIDI, B. 2005) A maioria da turma já conhecia o livro, pois estava na caixa da literatura. Após a leitura, concluíram que as escritoras fizeram “de conta” que a Casa de Cultura é quem estava falando. Gostaram muito. Como uma das últimas falas dizia: “notei que estava ficando velhinho”³⁸, uma menina observou:

- É, se o Mario estivesse vivo ele ia ficar num asilo, perto da minha casa tem um.
- Por que a gente não vai comer o bolo dos 100 anos do Mario lá no Asilo?
- Comer o bolo, criança tem cada ideia, pensei. Dessa vez, não abri muito a discussão. A ideia me agradara, até porque estava cristalizado no comportamento da turma que a literatura construía pontes em suas vidas e que o Mario Quintana agora era um herói. No intervalo, telefonei pra o asilo e agendei a festa.

Naquela tarde, entusiasmadas, as crianças concederam entrevista ao Jornal Dois Irmãos sobre o Projeto *Mario Quintana é nosso Colega*. Encarregaram-se de mostrar os trabalhos feitos sobre o autor, a foto do poeta na parede e as poesias que estudamos (Anexo 07).

08 de dezembro – Projeto Memória – Apliquei o teste solicitado sobre o escritor Mario Quintana, em que as crianças poderiam completar com desenhos ou palavras, uma vez

que a maioria das crianças já identificava as letras e palavras. Foi uma festa, todos acertaram tudo. Vibravam! (Anexo 08).

14 de dezembro – Dedicamos a tarde para a confecção de cartões de Natal para os idosos do Lar Renascer, de Dois Irmãos. Durante a confecção, relatavam que era necessário usar cores fortes e fazer desenhos bonitos, pois quando as pessoas ficam velhinhas, ficam tristes. Combinamos que explicaríamos os motivos da visita para o grupo do Asilo e serviríamos o bolo dos 100 anos de Mario Quintana.

15 de dezembro – Essa tarde, sem sombra de dúvidas, marcará a vida das crianças da Etapa I, turma C. Fomos de ônibus até o asilo Lar Renascer.

Na chegada, a turma foi recebida pela enfermeira de plantão. Os olhares concentravam nos idosos, que não se locomoviam. Sentaram-se ao lado dos idosos, cada um escolhia seu companheiro. Conversavam, faziam a sua apresentação pessoal e de mãos dadas. As crianças se mostraram extremamente amáveis e carinhosos.

Quando chegou o seu Hugo na sala, queria comer todo o bolo sozinho, fazia brincadeiras engraçadas que suscitavam o riso das crianças a todo momento. O motivo da visita foi explicado pelas crianças, e a hora do bolo chegou. O número 100 sobre o bolo, a chama da vida ardendo nas velas acesas, mãos infantis e mãos calejadas do viver batiam palmas no mesmo compasso. Cantavam, as vozes tinham a mesma entonação, transmitiam alegria e entusiasmo, e o “Parabéns a você” ao Mario Quintana se fez ouvir além-esquina. As crianças compartilharam o bolo com os idosos, servindo-os e contemplando seus gestos. Mesmo que conseguissem comer sem auxílio de alguém, as crianças se ofereciam para levar o bolo até a boca. Solidariedade, respeito e futuro eram as palavras chaves do momento.

Na hora da despedida, a promessa de um dia voltarem. De forma a comprovar que no asilo não tem só tristeza, Seu Hugo, com uma mangueira na mão, correu atrás da turma, em sua cadeira de rodas. A intenção era dar um banho em todos eles. O momento vivido no asilo foi mágico e comovente.

Ao entrar no ônibus, iniciamos a nossa avaliação:

- Que maluquinho o Hugo, né?
- Eu já conhecia ele, ele sempre passa na minha casa com a cadeira de rodas com motorzinho! Ele é bem engraçado!
- Aquela velhinha deitada no sofá quase não conseguia comer, dei uns pedacinhos bem pequenos.
- A gente precisa cuidar das pessoas quando ficam velhas.

³⁸ CASSOL, Leia; BRIGIDI, Bianca. *Um passarinho chamado Mario*. Porto Alegre: Cassol, 2005, p. 21.

À medida que falavam, o motorista diminuía a velocidade. Queria, com certeza, ouvir as declarações e, aos poucos, seus olhos ficavam rasos d'água.

– Olha só, o Mario quando ficou velho teve a Elena.

– Quase todos eram tristes!

– Mas o Hugo era legal. Acho que eu quero ficar como o Seu Hugo.

– Assim, na cadeira de rodas?

Foi o último depoimento. Esperei, e o menino não respondeu. Disse-lhes que muitas coisas podem acontecer em nossa vida, até quando somos crianças, podemos ficar doentes, morrer, ganhar irmãos, fazer amigos. Perguntei-lhes se ao lembrar do Seu Hugo, a velhice combinava com a palavra tristeza. – Não, gritaram em coro!

Gostaram da festa, o bolo estava bom, e o Projeto *Mario Quintana é nosso colega*, gostaram? Encerraram a avaliação com um demorado S-I-M.

20 de dezembro – No último dia letivo do ano, avaliamos as nossas atividades e, na Roda de Conversa, perguntei-lhes se havia possibilidade de nos encontrarmos todos os anos, no dia 30 de julho, dia do aniversário de Quintana. Todos expressaram que concordam. Em seguida, já marcamos o local e a hora para nos encontrarmos em 2007: Na casa da Jiuane, na parte da tarde, dia 30 de julho de 2007, para falar e ler sobre o Mario Quintana. Nosso pacto estava fechado! Ao final do encontro, expliquei-lhes que junto com o boletim entregaria a seus pais um certificado pelo trabalho realizado no *Projeto Mario Quintana é nosso Colega* (Anexo 09).

PROJETO MARIO QUINTANA É NOSSO COLEGA – FORA DA ESCOLA – 2007

Café com leitura

30 de julho de 2007 – Em uma tarde ensolarada, a turma da antiga Etapa I, os denominados “Quintaninhas” pela reportagem da Zero Hora (04/12/2006), voltaram a se encontrar. Muitos abraços, beijos e conversas. A maioria das crianças da turma estava frequentando a mesma sala de aula, na mesma escola. Compareceram ao encontro 11 crianças

dos 17, sendo que duas já estão estudando em outro município. Dos 11, somente dois ainda não leem. Uma das meninas convidou uma amiga para participar do encontro.

Iniciei a atividade de leitura servindo um café para as crianças. Logo em seguida, entreguei-lhes uma folha de atividades em que eu havia feito a montagem da charge que mais gostaram do Quintana (em seu quarto, tomando café)³⁹, com textos das preferências do escritor, como segue abaixo:⁴⁰

Número 1: Ele adorava caminhar
pelas ruas de Porto Alegre.
Sentava em um banco qualquer de uma dessas
praças e ficava observando as pessoas
que passavam por ali.
Parecia um passarinho.
Número 2: Voltava para casa e
fazia poesias sobre tudo que tinha
visto.
Número 3: Gostava de laranja,
café, água mineral com gás, de morar
em hotel e fazia piadas com as coisas
que aconteciam a sua volta.

Organizamos a leitura em três grupos, pois os textos estavam marcados com os números 1,2,3. Cada grupo queria ler mais alto. Perguntei-lhes o porquê da leitura em gritos, disseram-me que era para as pessoas ouvirem. Fizemos os comentários sobre o texto e, ao lerem o texto 3, a palavra “piadas” fez com que lembrassem dos textos e poesias lidas: *A velha História* (com o peixinho que andava no bolso do homem); *A galinha preta* (da Dona Glorinha que vomitou tudo o que comeu...). Contudo, o que causou muito riso foi a poesia *Coisa louca*. Diziam: – Era uma piada mesmo: Eu te amo como um cachorrinho verde!

Durante a nossa conversa, surgiu a ideia de irmos para Alegrete, quando a turma estiver na 8ª série. Perfeito, por que não viajarmos para Alegrete? O incentivo e motivação para nos encontrarmos até 2014 foi dada pela própria turma.

Na atividade pós-leitura, entreguei-lhes uma folha em branco e sugeri que lessem novamente o texto número 2 e escrevessem ou ilustrassem as ideias que lhe passavam o texto. Das 12 folhas entregues, 12 apresentavam desenhos. As ilustrações eram as mais diversas: Mario caminhando em Porto Alegre (3); passarinhos (3); Lua (5), vários desenhos (1). Na

³⁹ VASSALO, M. *Mario Quintana*. São Paulo: Moderna, 2005, p. 3.

⁴⁰ CASSOL, L.; BRIGIDI, B. *Um passarinho chamado Mario*. Porto Alegre: Cassol, 2005. p. 14.

ilustração da lua, o desenho vinha acompanhado da escrita do poema *O luar* (3). Uma das ilustrações do Mario caminhando em Porto Alegre trouxe, como texto, o *Poeminha do Contra* (1).

Enquanto a turma realizava o trabalho de escrita, a reportagem do Jornal Dois Irmãos conduzia as entrevistas com os “Quintaninhas”. Orgulhosos, mostravam a ilustração de Quintana e falavam dos novos planos (Anexo 10).

Após o desenho e escrita das poesias, li, para a turma, o livro “Um passarinho chamado Mario”. As crianças pediam o livro para continuar a leitura. Diziam: – Agora eu! E seguiam, segurando o livro recheado de ilustrações. Mesmo que eles já conhecessem o livro, que eu lhes havia lido em dezembro de 2006, o prazer de estar com o livro nas mãos, e lê-lo, era outro. Percebia-se no brilho de seus olhos.

Após a leitura parcelada do texto, saboreamos um café com deliciosos pãezinhos. Ao final da atividade, de aproximadamente três horas, marcamos o próximo encontro: dia 30 de julho de 2008, no Parcão (Parque Municipal de Dois Irmãos).

Nas despedida, diziam:

– Tchau Quintaninha!

Lá se foram, pela estrada da vida, os Quintaninhas com seus textos na mão e o Quintana no coração!

PROJETO MARIO QUINTANA É NOSSO COLEGA – 2008

Roda de chimarrão com leitura

30 de julho de 2008 – Chove e faz muito frio, mas não igual ao frio que fazia em 30 de julho de 1906, em Alegrete: 1 grau. Trocamos o local do encontro, pois o Parcão da cidade é muito aberto e não há um local reservado. Assim, conseguimos autorização para utilizarmos a Biblioteca do Projeto Extra-classe Global e um veículo da Secretaria de Educação para fazer o traslado do Parcão até o novo local do encontro.

No início do encontro, realizamos a pesquisa no grupo. Mais duas crianças deixaram o município, agora já são quatro. Das 13 que permanecem estudando nas escolas municipais,

compareceram ao encontro sete crianças. Dessas, algumas estudam à tarde, outras pela manhã, na mesma escola.

Estavam felizes ao reencontrarem-se. Inicialmente fizeram planos: fazer uma camiseta com o nome “Quintaninhas”, comprar livros do Mario e cada um responsabilizou-se em conversar com quem não veio, pois quem faltar muito não irá para Alegrete. Novo pacto foi feito.

Durante a Roda de Chimarrão com Leitura, escrevi um bilhete para a turma, de forma a caracterizar uma atividade pré-leitura, considerando a leitura estética, e solicitei que alguém lesse. O bilhete estava sobre a mesa da Biblioteca:

QUERIDOS QUINTANINHAS!
 QUE BOM QUE VOCÊS CHEGARAM.
 VAMOS LER POESIAS DO MARIO QUINTANA?
 UM ABRAÇO,
 PROFESSORA SOL.
 30.07.2008

Após a leitura, perguntei-lhes se estavam de acordo em atender meu convite.

– Claro, a gente sempre se reúne por causa do Mario.

– A gente sempre lê.

Questionei-lhes:

– E ler é bom?

– Sim, a gente descobre coisas. Disse uma menina.

– Vocês gostam de ler? Prossegui.

– Eu gosto, mas lá na escola a professora pensa que a gente não sabe ler, porque ela fica repetindo, repetindo, repetindo as poesias. E daí, enche.

– Mas como funciona isso? Questionei.

– É assim, um lê, outro lê, aí mais um lê, aí ela chama outro. Repete, repete.

– Tem mais, diz outra. A gente vai para a biblioteca e precisa escolher daqueles livros que estão na mesa. Depois ela diz: Conta o que tu leu.

– Mas a gente não lê também para explicar para os outros o que leu? Questionei.

– É, mas quando a gente não gosta do livro?

Após as reclamações, realizei o seguinte apontamento:

Das sete crianças, uma está gostando da atividade que a professora faz, porque ela conversa com a turma depois que alguém lê; uma ainda não está alfabetizada e cinco reclamam do tempo que a professora dispensa em cada texto com as repetições.

Para concluir a polêmica gerada, expliquei-lhes que cada professora tem uma forma de trabalhara com a poesia, com a leitura. Sugeri que falassem para a professora que podem realizar outras atividades com a poesia. E prossegui com a nossa atividade.

Entreguei-lhes o poema *O bilhete*, de Mario Quintana.

Bilhete

Se tu me amas, ama-me baixinho
 Não o grites de cima dos telhados
 Deixa em paz os passarinhos
 Deixa em paz a mim!
 Se me queres,
 enfim,
 tem que ser bem devagarinho, Amada,
 que a vida é breve, e o amor mais breve ainda... (QUINTANA, 1996, p. 154)

Li o poema, dando ênfase à tonalidade da voz. Ao finalizar a leitura, uma menina questiona:

_ Pro! O que é breve? Ao que respondi com um exemplo:

– Vocês aguardem um pouco, por favor. Vou até a Secretaria e volto em breve.

(Retirei-me da biblioteca e voltei logo)

– Quando retornei, questionei: – O que é breve?

– Pouco tempo, curtinho, responderam.

Após, convidei-os para a leitura. Todos leram, inclusive o menino que ainda não está alfabetizado, que leu em companhia de uma menina. Lia o final dos versos: *baixinho, passarinhos, mim, enfim*.

Iniciamos o diálogo sobre a poesia. Uma das meninas entendeu que o Mario estava apaixonado quando escreveu:

– Acho que o Mario estava apaixonado por uma mulher casada, por isso não podia contar. Por isso ele disse pra ela falar baixinho. Todo o grupo riu.

Ao que um menino falou: – Não sabe, o Mario era solteiro.

– Mas a profe mostrou umas fotos que tinha namorada. Lembraram que lhes mostrei fotos de algumas mulheres preferidas de Quintana, no dia em li a biografia. Estava com livro

na bolsa e mostrei-lhes novamente: o Quintana com o pôster da Greta Garbo e com a Bruna Lombardi.⁴¹

Até admitimos a hipótese lançada. Depois lhes perguntei qual a utilidade de um bilhete. Saíram várias explicações:

- O Mario estava escrevendo pra namorada não gritar!
- É para dizer uma coisa.
- Para dar um recado, assim: fui no mercado.

Na atividade pós-leitura, sugeri que escrevessem um bilhete para alguém. Enquanto realizavam a atividade, o chimarrão circulava pela biblioteca e olhavam cartões postais editados pelo Bannisul no ano de 2006 (Anexo 11), com fotos do poeta Mario Quintana e seus poemas. Uma das meninas teve a ideia de escrever bilhetes para os professores do Projeto Global, com poesias do Quintana. Todos aceitaram.

Escreviam: Querida Professora (nome)

Um poema do Mario; e escreviam os poemas dos postais, o próprio poema estudado, e outros que lembravam, como o *Poeminha do Contra*. Enquanto escreviam, tomavam chimarrão e comiam rapadura⁴², como fizeram os irmãos do Quintana quando ele nasceu.

Durante a atividade, o grupo recebeu a visita da reportagem do Jornal Dois Irmãos, que registrou o momento de leitura (Anexo 12). Concluíram a atividade com rapidez e sugeri que escrevessem para outras pessoas e entreguei-lhes folhas coloridas para que colassem o bilhete.

Na realização da atividade, seis crianças redigiram, cada uma dois bilhetes; uma escreveu um bilhete. Destinatários do bilhete: pais (seis); professora da escola (uma); sete bilhetes foram dirigidos a mim. Todos traziam desenhos abaixo do texto (Anexo 13).

Ao concluirmos a atividade, pediram que eu entregasse uma cópia da poesia do Quintana para levarem para os pais. Questionei o motivo e disseram que queriam ler para os pais, assim:

BILHETE

Se tu me amas, ama-me baixinho (falando bem baixinho)
 Não o grites (gritando) de cima dos telhados
 Deixa em paz os passarinhos
 Deixa em paz a mim! (gritando)
 Se me queres,
 enfim,
 tem que ser bem devagarinho, Amada,

⁴¹ VASSALO, M. *Mario Quintana*. São Paulo: Moderna, 2005.p.33-34

⁴² CASSOL, L. BRIGIDI, b. Um passarinho chamado Mario., 2005. p. 10

que a vida é breve, e o amor mais breve ainda... (os versos 5 a 8 com voz melodiosa)
(QUINTANA, 1996, p. 154)

Finalizando a atividade na biblioteca, lemos todos juntos a poesia, fazendo a brincadeira do tom da voz. Riram muito. Para o fechamento da atividade, fomos até o grupo de professores e alunos do Projeto Global e recitamos poesias do Mario Quintana: "Poeminha do Contra" e "Bilhete". Logo após, as crianças entregaram os bilhetes para os professores do Global. Antes do encerramento, combinamos que nos encontraríamos no dia 30 de julho de 2009, na garagem da casa da Júlia, uma das integrantes do grupo dos Quintaninhas, à tarde.

PROJETO MARIO QUINTANA É NOSSO COLEGA – 2009

No encontro dos "Quintaninhas", em 30 de julho de 2009, será virada mais uma página de nossas vidas, pois, segundo Quintana:

HOJE É OUTRO DIA

Quando abro cada manhã a janela do meu quarto
É como se abrisse o mesmo livro
Numa página nova... (QUINTANA, 1994, p. 05)

4 EXAMINANDO O MOSAICO

4.1. Literatura e mídia na construção do sujeito leitor

O homem (...) é por assim dizer um animal que, tendo esfregado os olhos, olha espantado à sua volta, porque se apercebe do outro, porque tem diante de si um mundo que lhe foi dado como uma dádiva inexplicável. É esta descoberta da existência do mundo que permite a entrada em cena daquilo que é propriamente humano: língua, cultura, técnica, arte ciência, religião, mas também alegria e dor, amor e ódio⁴³.

No momento em que se analisa o efeito da recepção das atividades realizadas no projeto literário *Mario Quintana é nosso Colega*, dentre vários pontos, percebe-se que a criança desenvolve atitude estética frente ao que é proposto. Ao olhar ao seu redor, reconhece o outro e aciona a descoberta mágica de palavras que fazem sorrir, que fazem sentir medo, que se transformam numa dança, de imagens televisivas que se relacionam com o texto verbal da professora da sala de aula, do texto jornalístico que retoma a lição de escola, de um boneco do escritor que o remete à sua infância. O projeto literário foi desvendando maravilhas que encantaram as crianças.

Assim, segundo Trevisan (1999), a criança, ao notar a existência de uma maravilha, manifesta vontade de reproduzi-la, pois interessa-se pela contemplação, pela visão direta da realidade.

Dessa forma, ao desenvolver-se o entrelaçamento da Literatura com os meios midiáticos, utiliza-se a via da interdisciplinaridade, que a Literatura Comparada nos proporciona. Essa linha de pesquisa permite, através do aportes teóricos já vistos no Capítulo 1 e as práticas desenvolvidas no Capítulo 2, promover a integração da teoria com a prática, constituindo, assim, um enfoque da diversidade cultural da contemporaneidade, através da união da linguagem, que é o suporte comum, da Literatura e dos recursos midiáticos.

Ao traçarmos um fato comparatista entre Literatura e Jornalismo, entende-se que não se quer estabelecer juízos ou, ainda, medir forças entre um e outro e, sim, partindo das observações do efeito da recepção da linguagem, tanto na Literatura, quanto no Jornalismo, de

⁴³ TREVISAN, Armindo. *Como apreciar a arte: do saber ao sabor: uma síntese do possível*. 2. ed. Porto Alegre: Uniprom, 1999, p. 34, citando a obra *O homem e o Animal*. Lisboa. Livros do Brasil, 1958, p. 86.

forma a comprovar a existência de um prolongamento de ambos, na esfera social de nosso projeto literário.

No entrelaçamento da literatura e dos meios midiáticos torna-se imprescindível esclarecer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 possibilitou a abertura de novos espaços pedagógicos para a utilização dos meios de comunicação. Conforme afirma Vânia Ribeiro, no 15º Congresso de Leitura do Brasil:

O trabalho com os meios é uma perspectiva mais abrangente do que a simples crítica da mídia, ou um modismo vazio e isolado. As atividades estão articuladas com as diversas propostas da escola, permitindo articular as disciplinas, buscando e analisando os problemas sociais e contribuindo para a busca de uma solução inovadora por meio da prática concreta dos alunos e da comunidade escolar. (RIBEIRO, 2005, p. 2)

Ainda, nesse mesmo rumo, segundo Lajolo e Zilberman, em *A formação da leitura no Brasil* (1996), a imprensa e a literatura constituem formações discursivas diferentes, emanadas de lugares sociais igualmente distintos, mas ambas integram o mesmo sistema da escrita. Não se confundem, posto sejam intercomunicantes. O fato de a imprensa, durante certo tempo e em certos casos, financiar a literatura é, talvez, a manifestação mais visível dessa intercomunicabilidade.

Nesse contexto, que permite a comunicação entre uma e outro e, contando com o respaldo de Bakhtin, que associa a linguagem a um fato de natureza sociológica, é que se cruzam os efeitos da leitura nas narrativas literárias e jornalísticas.

De acordo com Cândida Gancho (2000), ao analisar a narrativa, deve-se considerar os elementos fatos, personagens, tempo, espaço, narrador. Em se tratando de fatos, pode-se dizer que se refere ao enredo da narrativa, ou seja, é considerado o conjunto dos fatos. No enredo, é fundamental analisar duas questões: o conflito e a verossimilhança.

O conflito da narrativa constitui-se no elemento estruturador que fornece movimento e vida aos personagens. Durante a narrativa, podem ocorrer vários tipos de conflitos, sejam eles: conflito entre dois personagens, entre personagem e ambiente, conflitos morais, religiosos, econômicos, psicológicos, interiores. A função do conflito, na narrativa, é de desencadear uma tensão que organiza os acontecimentos da história e busca a atenção do leitor. A narrativa ainda traz consigo o enredo psicológico, que se compõe pelos fatos emocionais que integram o enredo. O segundo aspecto da narrativa constrói-se através da

verossimilhança, ou, então, o conjunto de fatos da natureza ficcional da narrativa, que estão presentes na lógica interna do enredo, o que transforma o texto em verdadeiro ou de ficção, pois cada fato apresenta uma causa e desencadeia uma consequência.

Segundo José Manuel Moran (1994), a organização da narrativa televisiva não se baseia exclusivamente na lógica convencional, mas parte para uma lógica mais intuitiva, em que palavras, imagens e música vão se alinhando, pressupondo um tipo de lógica da recepção de forma mais perceptiva.

Assim, de acordo com Lélia Erbolato Melo (2005), verifica-se que crianças de cinco ou seis anos geralmente são capazes de isolar os elementos centrais da narrativa, como: “anúncio do tema, apresentação de personagens, apresentação das circunstâncias, problema, solução, conclusão” (p.177). Seja a narrativa literária, jornalística ou televisiva, as crianças desenvolvem o processo de compreensão dos elementos essenciais.

Dessa forma, não se busca, aqui, analisar a estrutura da narrativa, e sim, aproximar os lugares do conteúdo e do discurso, pois, na abertura do projeto literário *Mario Quintana é nosso Colega*, lançou-se mão das narrativas literárias e jornalísticas que não foram indiferentes aos sujeitos leitores, pois produziram efeitos sob forma de perguntas e associações aos seus modos de vidas.

Um exemplo claro, que marca a junção dos dois tipos de narrativa, a literária e a televisiva, ocorreu em 13 de março de 2006, com a leitura da biografia do autor, realizada pela professora, de forma a reproduzir a realidade da vida de Quintana e, assim, aproximá-lo da realidade dos sujeitos leitores, tendo por base a utilização do livro como fonte de informação.

Simultaneamente, as mesmas informações sobre a biografia do autor sob forma narrativa, na voz da professora da escola, foram se cristalizando nas vozes do fascículo *Ler é Saber*, e das reportagens televisivas na RBS TV, do Jornal Zero Hora, conforme cronograma para programação Multimídia⁴⁴, descritas abaixo e destacadas em itálico, as utilizadas como referência do trabalho realizado. O Jornal do Almoço Especial, da RBS TV, de 24 a 28 de julho de 2006, foi assistido por todos os alunos. Igualmente o DVD *Quintana Anjo Poeta* e a leitura dos Cadernos Cultura ZH – *Continuar Quintana* e *Percurso Poético*. A reportagem sobre a Exposição o *Azul de Quintana* foi assistida por 12 alunos.

30/07/2006 – ZH – Caderno Donna ZH – Eu sou Mario Quintana.

29/07/2006 – ZH – Caderno Cultura ZH – A beleza dos versos impressos em cartas.

⁴⁴ Disponível em: <www.zerohora.com.br>. Acesso em: 14. jan. 2009.

Jornal do Almoço Especial.

Sob o foco das câmeras (24/07/2006).

O lado criança do poeta (25/07/2006).

Por que não um imortal? (26/07/2006)I.

Obra transformada em música? (27/07/2006).

Fãs cultuam a obra de Mario (28/07/2006).

Programas que foram ao ar entre fevereiro e agosto de 2006, na RBS TV, após as 22h: Sou Eu Mesmo, de João, de João Guilherme Barone; Quintana inventa o mundo, de Camila Gonzatto e Frederico Pinto; Porto Alegre de Quintana, de Gilson Vargas e Fabiano Souza. (transformado em DVD e comercializado pelo Grupo RBS publicações, com o título *Quintana Anjo Poeta*).

17/06/2006 – ZH – *Caderno Cultura ZH – Continuar Quintana* Lugares de Quintana – Fotos 360° do quarto do poeta no Hotel Majestic.

RBS TV – Bar Leão, refúgio do poeta (1º/05/2006).

RBS TV – As histórias de uma das últimas moradias do poeta: o Hotel Royal (02/05/2006).

RBS TV – Local que o poeta frequentou mesmo depois de deixar o emprego (03/05/2006).

RBS TV – Hotel Majestic, hoje Casa de Cultura Mario Quintana, onde o poeta morou por mais de 10 anos (04/05/2006).

RBS TV – Projeto quer transformar a rua onde Mario Quintana viveu e nasceu em Rua dos Cataventos (05/05/2006).

RBS TV – O amor do poeta pelas ruas de Porto Alegre (06/05/2006).

06/05/2006 – ZH – *Caderno Cultura ZH – Percurso poético.*

18/02/2006 – ZH – *Caderno Cultura ZH – Quintana por Faraco.*

Quintanares.

RBS TV – Evolução.

RBS TV – O Mapa.

RBS TV – Nada Sobrou / O Mundo / Exame de Inconsciência.

RBS TV – Pergunta / Conto de Horror / Ainda a Igualdade.

RBS TV – XXI / Antes e Depois / Apontamento para um poema.

RBS TV – XVII / Poeminha do Contra / Dos hóspedes.

RBS TV – Esperança / Eternidade / Do Santo / Imaginação / Amizade / Amor / Carreto / Cartaz para Turistas / Da Preguiça.

RBS TV – Seiscentos e Sessenta e Seis.

RBS TV – *Exposição O Azul de Quintana lembra a obra do escritor (19/01/2006).*

RBS TV – Duas publicações celebram centenário do poeta (18/01/2006).

RBS TV – Reinauguração do acervo do poeta marca início de comemorações (12/01/2006)

Considerando a intensa programação veiculada pelo Grupo RBS e, a partir dos efeitos da recepção nas crianças integrantes do projeto literário, compreende-se que o jornalismo desempenha o papel de disseminador de conhecimento.

Torna-se essencial destacar que a alegria, ao receber um jornal com notícias do poeta Mario Quintana ou o suplemento do projeto Ler é Saber, adentrava à sala de aula de forma comum, sem diferenciação. Contudo, o simples fato de receber “O livro do Mario”, como definiram o primeiro fascículo de 2006, e levá-lo para casa, demonstrou a importância da socialização da leitura também em suas famílias. A influência do ato de possuir “o livro do Mario”, com a fotografia do poeta em suas casas, suscitava o questionamento: “Posso mesmo levar?” Remetendo às informações das coordenadoras do projeto, Marines Andréa Kunz e Valéria Koch Barbosa (2007), publicadas no artigo *Ler é saber: socializando a leitura*, em que fazem referência ao ato da recepção do suplemento pelas crianças:

Para elas, os fascículos do Projeto Ler é Saber representam um rico universo ficcional a seu alcance, que contribui para a sua formação como indivíduo, como sujeito nesta sociedade tão excludente. Tal importância fica evidente na fala das crianças quando perguntam a seus professores: “É meu para SEMPRE?”. (KUNZ; BARBOSA, 2007, p. 23)

Na análise desses fatos, percebe-se, segundo Moran (2007), que a educação para a comunicação necessita da junção de vários espaços educativos, seja a educação ao nível da escola ou no nível familiar, constituindo, assim, um exercício para a articulação de novas linguagens, seja em reportagens televisivas, em vídeo ou em textos jornalísticos. A diversidade de linguagens na escola promove a criação de uma esfera mais motivadora e aumenta significativamente o interesse dos alunos pelo ensino, concretizando a idéia de que o jornalismo abre espaços diferenciados, não comuns à realidade escolar.

Segundo Rosa e Morigi (2007), o jornalismo é considerado um espaço aberto que possibilita o desenvolvimento do pensamento, do confronto de informações, e fornece a visibilidade para uma multiplicidade de interpretações.

Durante a realização do projeto, o efeito da recepção nas crianças, em detrimento do contato com as notícias, sempre foi positivo. Entende-se que as proposições acima se concretizaram na teia de informações recebidas pelo público infantil, possibilitando a vinculação dos dados expressos em aula com a linguagem jornalística.

Os autores acima citados referem-se, ainda, ao jornalismo como um espaço e um sujeito narrativo, pois:

(...) o jornalismo representa, talvez, a principal esfera de produção de sentidos, a partir da qual se podem remodelar os processos de socialização e as práticas culturais voltadas para a cidadania infantil. Para além das intencionalidades, o estilo da narrativa jornalística pode influenciar as representações sobre a infância, consolidando estereótipos ou projetando uma nova concepção de criança como sujeito de direito. (ROSA; MORIGI, 2007, p.10)

Nessa acepção do jornalismo, enquanto esfera de produção de sentidos, deve-se ressaltar que a união das informações advindas da escola sobre o escritor Quintana e das aproximações das narrativas visuais, que derivam do jornalismo e do telejornalismo, são técnicas de comunicação que causam impacto na significação dos recursos imagéticos, ao considerarmos que a cultura contemporânea é essencialmente visual.

Dessa forma, as crianças envolvidas no projeto literário *Mario Quintana é nosso Colega* voltaram-se para a formação de um novo processo cultural, em que as pessoas de mais idade passaram a tomar o lugar de representação do escritor Quintana, criando uma prática cultural de valorização do idoso e concebendo um olhar diferenciado para a cidadania. Nesse aspecto, o aproveitamento do conteúdo programático, ou seja, a literatura e a utilização dos recursos midiáticos interferiram diretamente na formação do sujeito leitor e despertaram a solidariedade nas crianças, em atendimento aos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais:

É importante que o aluno perceba que pode ser solidário tanto ao ajudar um amigo doente, que necessita momentaneamente de auxílio, como ao lutar por um ideal coletivo da sociedade. Ele precisa ter conhecimento das questões sociais mais urgentes, sensibilizar-se com elas, refletindo sobre os valores presentes na sociedade e sobre os princípios que devem ser assumidos por todos para agir solidariamente. Conhecendo situações, vivenciando e refletindo sobre elas o aluno pode construir uma postura solidária. (PCNs, 1998: p.195)

No artigo “*Mídia, escola e leitura crítica do mundo*”, Graça Caldas (2006) também faz uma reflexão acerca do uso da imprensa na sala de aula e a relação com o processo de aprendizagem. A autora faz referência às recentes pesquisas nacionais e internacionais, e destaca o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), que revelam um baixíssimo nível de compreensão, reflexão e interpretação por parte dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, denunciando as práticas pedagógicas de leitura realizadas nas escolas como ineficientes.

Nesse contexto, é preciso destacar que as crianças participantes do projeto literário em questão, ao tomarem contato com os recursos midiáticos e a literatura, sempre estiveram envolvidos no sistema de troca de informações e interagem com o conteúdo apresentado através da leitura oral, fazendo perguntas e sanando dúvidas, facilitando a compreensão do texto. A tarefa realizada a cada intervenção da mídia não é fácil, pois o professor precisa compreender as armadilhas⁴⁵ da linguagem e projetar o leitor para uma análise crítica, promovendo um novo aprendizado. A respeito disto, Caldas orienta que

Utilizar a mídia na escola é o primeiro passo para a leitura do mundo. Em contrapartida, é essencial que o exercício cotidiano no uso da mídia não se limite à leitura de jornais, revistas ou dos veículos eletrônicos. Para se ler o mundo a partir dos olhares do outros, é fundamental para que seus leitores aprendam antes a ler o mundo em que vivem, por meio da construção de suas próprias narrativas. Só assim será possível a construção do conhecimento, a transformação do educando em sujeito de sua própria história. A aquisição do pensamento crítico é resultado da inserção e percepção direta do aluno como agente mobilizador na sua realidade. (CALDAS, 2006, p. 7)

4.1.1. Sentindo a literatura e o jornalismo

Com o intuito de propiciar o acesso a novos conhecimentos às crianças envolvidas no projeto literário *Mario Quintana é nosso Colega*, após a leitura do Percurso Poético, publicado pelo Caderno ZH, a interpretação se deu através da prática da reprodução, em que se reconstrói o percurso diário do escritor Quintana que assim passou a ser vivenciado pelas

⁴⁵ O 16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, 10 a 13 de julho de 2007, UNICAMP – Campinas – SP, abordou, como tema principal, “No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las”, simultaneamente, ocorreu também o VII Seminário de “Mídia, Educação e Cultura”.

crianças. Essa atividade constituiu-se numa dinâmica em que o corpo se volta para a intersubjetividade, construindo uma nova concepção como sujeito, através da imitação.

Cláudio Cardoso (1999), autor do artigo *O corpo presente*, explica que os estudos sobre as linguagens do corpo são um dos primeiros instrumentos de expressão interindividual e se constitui no primeiro elo com o mundo. Assim, os estudos vêm se dirigindo ao centro das análises. O corpo, segundo Cardoso, apresenta-se como um aspecto de passagem de todas as nossas experiências e pode ser modificado a partir das relações de “significados socioculturais nele investidos” (1999, p. 42).

Nesse aspecto, a caminhada com o grupo em Porto Alegre, reproduzindo o ato do poeta Quintana, assinalou um verdadeiro jogo entre ficção e realidade, concretizando uma aprendizagem imitativa através do corpo das crianças, proporcionando a elas a repetição do movimento realizado pelo poeta e, por que não, fazendo com que sentissem a realidade que seus olhos viam. Essa relação é tão esclarecedora, que uma menina, ao avaliar a caminhada, questionou o grupo: “- Como que o Mario conseguia fazer umas poesias tão lindas vendo tudo isso?”.

A partir dessa experiência, do corpo presente no ambiente de comunicação, reflete-se com Maurice Merleau-Ponty sobre o significado do corpo e seu relativo poder de significação na reciprocidade do outro:

O sentido dos gestos não é dado, mas compreendido, quer dizer, retomado por um espectador. Toda a dificuldade é conceber bem esse ato e não confundi-lo com uma operação de conhecimento. Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro. Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu. (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 251)

O fato da vivência de cada poema, com a utilização da leitura estética, revelando o como se lê, enquanto se lê, ou ainda, de cada passo que Quintana dava em seu espaço geográfico de vivência, faz com que se reporte à capacidade do uso do corpo numa esfera de engajamento do ato comunicativo.

A alfabetizadora Madalena Freire (2005) destaca que o corpo fala estando em qualquer aspecto de apresentação. De acordo com Freire, o ser humano é uma combinação de afetividade, do grupo, da cognição, do processo de sociabilidade e de criação. Entretanto,

explica, com toda essa conjugação, não se poderia viver sem o elemento crucial que é o nosso corpo. Segundo esta autora,

O corpo dá a casa a todos esses aspectos e à nossa busca diante da falta que nos faz desejar. O corpo representa e vive todos os aspectos de aprendizagem que pontuávamos. O corpo fala, mesmo sendo mirrado, corcunda, duro. O corpo não mente. O corpo expressa. O corpo é o instrumento vital do educador. Todos os dias, à frente do professor está o corpo de cada aluno. (FREIRE,2005 p.115)

Dessa forma, percebe-se que o Projeto *Mario Quintana é nosso Colega*, em diversos momentos, concedeu às crianças a possibilidade de experimentar a poesia através dos sentidos e, assim, aproximá-la do sujeito leitor.

Considerando o aspecto da aproximação no processo de aprendizagem, entende-se que o uso dos meios midiáticos deve se constituir em instrumento para facilitar o encantamento dos alunos pelo conhecimento a ser desenvolvido, evocando o sentimento da emoção.

Nessa mesma linha de pensamento, Moran (1994) destaca que os meios de comunicação apresentam formas diferenciadas de comunicação sensorial e de multidimensões, de forma a facilitar a aprendizagem, com jogo de imagens, linguagens e mensagens que provocam e condicionam outros espaços de comunicação, como a escola, a família. De acordo com o autor, os meios de comunicação se articulam imediatamente com o sensível e se integram dentro de um contexto de comunicação afetivo, como afirma em:

Os meios, principalmente a TV, falam sempre de sentir – “o que você sentiu”, não o que você conheceu; as ideias estão embutidas na roupagem sensorial, intuitiva e afetiva. Os meios de comunicação pesquisam há muito tempo e vêm aperfeiçoando a fórmula de comunicar-se com as pessoas, tanto crianças como adultas, aplicando intuitivamente o paradigma de Gardner⁴⁶, a teoria das múltiplas inteligências, no acesso ao conhecimento. (MORAN, 1994, p.7)

⁴⁶ Howard Gardner, no livro “Estruturas da Mente”, afirma, em síntese, que o processo de conhecimento se dá através de um sistema de inteligências ou habilidades, que são independentes e estão localizadas em diferentes regiões do cérebro humano, com valores diferentes para cada cultura e para cada pessoa. Segundo ele, há a habilidade linguística, a lógica-matemática, a espacial, a musical, cinestésica-corporal, as outras duas habilidades; no paradigma de Gardner são complementares, uma é a interpessoal e a outra a intrapessoal.

Igualmente, no trabalho com textos literários, “sentimos” o que lemos, pois o leitor é quem dá sentido ao texto escrito e aciona suas ligações afetivas e outras relações através do aspecto polifônico do texto proposto por Bakhtin. Dessa forma, elegeu-se a leitura estética para provocar um sentido além do próprio texto, como foi realizado com todos os poemas apresentados, estimulando o momento do “como se lê”, em especial, na “Canção de Inverno”, em que pinhões eram degustados enquanto a poesia era lida.

4.1.2. Construindo o sujeito leitor: impressões

Na análise que realizamos entre os cruzamentos da literatura e os meios midiáticos durante a realização do projeto literário *Mario Quintana é nosso Colega*, desenvolvido na escola em 2006, assinala-se que o ensino da literatura foi realizado de forma prazerosa, envolvendo a criança na leitura lúdica e aplicando procedimentos criativos, assim compactua-se com Gianni Rodari em:

El encuentro decisivo entre los niños y los libros se produce en los bancos de las escuelas. Si se produce en una situación creativa, en que cuenta la vida y no el ejercicio, podrá surgir aquel gusto por la lectura con el cual no se nasce porque no es un instinto. (RODARI, apud MARCHI. 2003, p.159)

O desenvolvimento do gosto pela leitura é um dos aspectos que se analisa na continuidade do projeto literário fora da escola, ou seja, nos anos de 2007 e 2008, quando se retomam as observações realizadas no capítulo anterior, analisando-as através de gráficos.

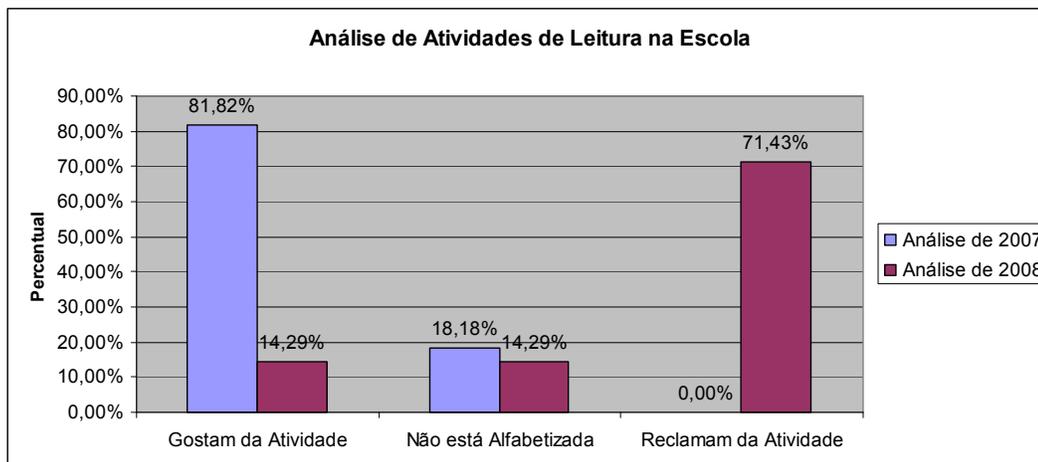


Gráfico 1 – Atividades de leitura na escola
 Fonte: Organizado pela autora.

No Café com Leitura, atividade realizada em 30 de julho de 2007, as crianças demonstraram interesse e gosto pela realização das atividades relacionadas com a leitura nas quais vinham participando em sala de aula. No gráfico 1, observa-se que as atividades realizadas no ano de 2007 foram do agrado de todas as crianças, realizando atividades prazerosas com a literatura, como se registra no depoimento escrito pela professora dos “Quintaninhas”, em 2007, Dirce Maria Sauzen⁴⁷:

Trabalhei com os “Quintaninhas,” como eles mesmos se denominavam, numa turma de alfabetização (2007). O enfoque do trabalho era voltado ao processo de leitura e escrita. Era uma turma muito heterogênea, pois muitos deles haviam participado de um projeto elaborado pela professora Sol sobre Mario Quintana. Seguidamente, em atividades que envolviam palavras e diversos tipos de textos, faziam associações sonoras e acrescentavam: “é a mesma letra que o nome do Mario”. Falavam do autor com uma intimidade! E sabiam tudo! A curiosidade dos demais colegas era tanta que programamos um dia para que os Quintaninhas contassem um pouco do poeta, da sua vida, das suas obras. Por também terem participado de apresentações em vários momentos, ainda comentavam das bengalas e do material que haviam confeccionado para isso. Em apresentações da escola, notava-se também que o interesse por textos poéticos se mantinha, pois quando se tinha apresentações em hora cívica eram essas as ideias que apareciam. Queriam continuar apresentando e declamando textos do autor.

⁴⁷ A professora Dirce Maria Sauzen cursou Magistério no Instituto de Educação Ivoti – IEI – em 2000, e atua nas classes iniciais do Ensino Fundamental há cinco anos. Atualmente, cursa o 8º semestre no Curso de Letras – Português/Alemão, na UNISINOS (Anexo 15)

No depoimento da professora, posterior à realização do projeto literário, percebe-se que os alunos participantes do *Mario Quintana é nosso Colega*, estabeleceram uma diferença na turma. Diferença essa que foi aproveitada positivamente pela professora Dirce, contemplando os “Quintaninhas” com um momento especial para socializarem a experiência vivenciada, dando espaço, com sua prática, ao seu desejo de formar leitores na escola, através da literatura.

Em outro trecho do depoimento, a professora destaca que, com frequência, os alunos participantes do projeto literário recordavam fatos ocorridos durante o ano anterior:

Seguidas vezes, os “Quintaninhas” retomavam os conhecimentos sobre o poeta Mario Quintana: no trabalho com as letras do nome do poeta, fazendo associações com outras palavras, em momentos de apresentações na escola em que o autor era lembrado na escolha através de algum poema, na data em que teria aniversário... Não se pode esquecer dos momentos de euforia, quando receberam o convite da professora Sol para um encontro dos Quintaninhas. Todo o trabalho era lembrado por eles, pois tinham que explicar aos demais colegas porque haviam recebido tal convite.

Segundo Angela da Rocha Rolla (2003), ao integrar o processo de escolarização, o professor cria uma relação de mediação entre o livro e o aluno, desempenhando importante papel, ao menos no que se refere à literatura. Assim, na classe de alfabetização em que se situa a professora Dirce Sauzen, os alunos do projeto literário deram continuidade a sua paixão pelo poeta Quintana, com a liberdade de escolher os poemas para serem lidos, como corrobora Rolla:

Não se concebe a leitura como um ato solitário, pois o leitor participa de uma comunidade de leitores, onde as leituras são partilhadas como experiências vividas e o caminho que nos conduz até o literário passa por uma predisposição individual, mas também por mediações externas, como é o caso do professor de português ou de literatura em relação aos seus alunos. (ROLLA, 2003, p. 170)

Entretanto, em 2008, na Roda de Chimarrão com Leitura, somente uma criança ressaltou que gosta das atividades de leitura que a professora realiza no contexto escolar. As demais crianças presentes, ou seja, cinco alunos reclamaram da atividade realizada na escola, pois a professora estaria fazendo muita repetição da poesia, solicitando que cada aluno lesse a

mesma poesia. Isto é, a professora tem utilizado o texto poético para a realização de teste de leitura oral.

Esse fato descaracteriza toda a intenção da aplicação da literatura em sala de aula e encontra respaldo em SARAIVA; LOPES (2007), no artigo *Literatura na escola: por que não?*, no qual destacam a ação docente ineficaz no âmbito do Ensino Médio e que pode ser reportada à sistemática de deteriorização da relação texto-leitor, utilizada pela professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Referindo-se aos professores, as autoras atestam:

Ainda que tenham a intenção de despertar nos alunos o gosto pela leitura e pela literatura ou manifestem o desejo de fazê-lo, os professores, muitas vezes, demonstram não dominar a especificidade do texto literário e os processos do ato de ler. Isso pode ser comprovado pelos critérios que determinam a seleção dos textos e pelas estratégias de leitura. (...) Poucos são os professores que exploram a representação de mundo contida no texto e o tratamento dispensado à linguagem, privando o aluno do enriquecimento de sua experiência em face do contexto humano e dos recursos que a língua disponibiliza. (SARAIVA; LOPES, 2007, p. 28)

O procedimento irregular desvendado no depoimento das crianças participantes do projeto literário denuncia uma prática comum em sala de aula, em que a escola chama para si a responsabilidade de ensinar a língua escrita, como afirma Cadermatori (1987). E acaba por inclinar-se ao uso mecanicista e sistemático que desrespeita a expressão verbal, advinda da leitura de textos poéticos.

Decorridos vinte anos, na mesma linha de pensamento, Saraiva e Lopes (2007) elucidam o atual panorama⁴⁸ vigente nas escolas, que até possuem uma intencionalidade na formação do gosto pela leitura e pela formação do leitor; contudo, muitos docentes utilizam estratégias inadequadas de leitura, conforme ratificam estes autores:

Escola e professores fracassam em seu objetivo, pois, mediante as práticas que adotam, estabelecem uma distância entre a ação pedagógica e o alcance do comportamento desejado, de que resulta o desinteresse pela leitura e pela literatura, contribuindo para que o aluno estabeleça uma relação conflituosa com o ato de ler. (SARAIVA; LOPES, 2007, p. 29)

⁴⁸ O atual panorama refere-se a uma pesquisa realizada por Juracy Assmann Saraiva, tendo seus resultados publicados em RETTENMAIER, Miguel e RÖSING, Tânia (org.) *Questões de literatura para jovens: Passo Fundo*: UPF, 2005, p. 90-108. Através de um diagnóstico feito numa pesquisa de campo com 29 professores e 483 alunos do Ensino Médio de escolas da Região do Rio dos Sinos e de Porto Alegre, concretizada no projeto *Leitura, literatura, leitor: encontro possível na prática pedagógica*, com apoio da FAPERGS e da UNISINOS. O resultado da pesquisa aponta equívocos no que se refere ao conceito de literatura, à metodologia aplicada nas práticas pedagógicas e à finalidade do estudo proposto.

Entretanto, no processo de construção do sujeito leitor, considera-se, além da escola, a família como outro elemento fundamental no desenvolvimento da leitura em nosso contexto. Através do gráfico 2, que assinala a frequência dos participantes do projeto literário em sua fase fora da escola, atribui-se à família o interesse na permissão de que seus filhos tomem parte da atividade de literatura, pois o convite para o encontro é sempre realizado por escrito e deve vir assinado pelos pais.

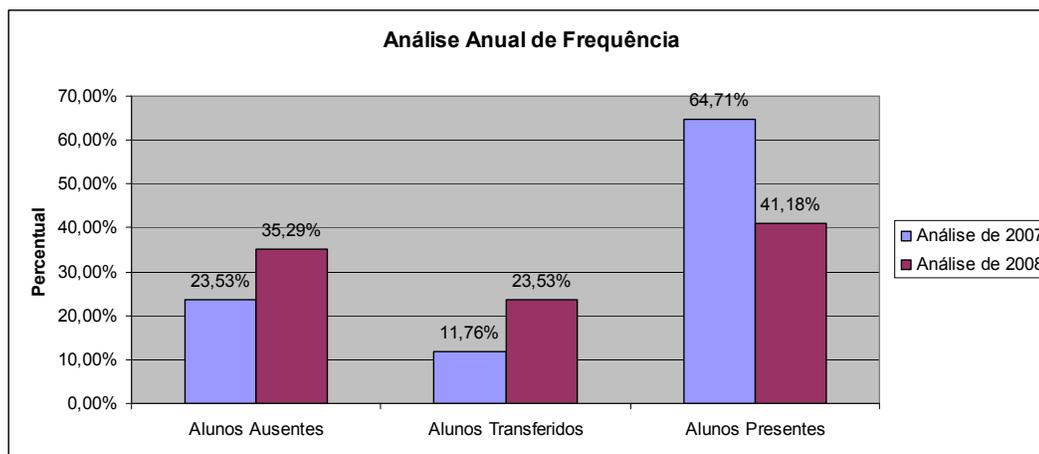


Gráfico 2 – Frequência dos participantes do projeto literário.
Fonte: Organizado pela autora.

No Café com Leitura, realizado em 2007, a participação foi maior, com 11 crianças das 17 da turma, sendo que se tinha a informação de que dois alunos haviam sido transferidos.

Na atividade da Roda de Chimarrão com Leitura, realizada em 2008, somente sete “Quintaninhas” participaram, sendo que no encontro foi levantado o dado de quatro colegas transferidos. A própria turma questionou a ausência dos colegas e responsabilizou-se em conversar com eles e sua família, para investigar os motivos do não comparecimento. Dentre as hipóteses levantadas pelo grupo, destaca-se o fato de o encontro ser no turno da manhã e os pais estarem trabalhando desde cedo. Sugeriram a realização do próximo encontro na parte da tarde, como fora feito em 2007.

A respeito da participação da família no processo de formação do leitor, Silva (1997) faz referência ao trabalho do educador canadense Frank Smith⁴⁹, em que afirma que a criança

⁴⁹ O educador Frank Smith narra suas conclusões sobre o aprendizado através do exemplo, no artigo “A Política da Ignorância”. In: *The Politics of Reading. Point and Counter Point*. Deleware, Eric & Ira, 1973. p. 49, conforme descrito em SILVA, 1997, p. 100.

aprende por intermédio do exemplo e aprende quando atribui significado para ações que são fundamentalmente significativas, inicialmente, em âmbito familiar.

Nesse contexto, Silva (1997) traz à tona a importância de o ambiente familiar possuir livros, de forma a constituírem um ambiente favorável para a leitura e para os leitores. Como esclarece em:

(...) o processo de formação do leitor está vinculado, num primeiro momento, às características físicas (dimensões materiais) e sociais (interações humanas) do contexto familiar, isto é, presença de livros, de leitores e situações de leitura, que configura um quadro específico de estimulação sócio-cultural. (SILVA, 1997, p. 89)

A partir da situação expressa pelo autor, é relevante analisar alguns fatos ocorridos na esfera escolar, durante a realização do projeto literário, quanto à presença de livros na escola, sobre o respeito às escolhas das crianças e da aquisição do bem material, ou seja, o livro que pode ser levado para casa.

Um deles se reporta à “caixa de livros proibidos”, expresso no capítulo anterior, afinal, de que forma o professor poderá criar uma situação de leitura se não permite ao aluno escolher o que quer ler? Necessita o aluno aguardar o momento específico e o livro que outra pessoa escolheu para que ele leia?

O outro fato se refere à polêmica criada com o livro “Batalhão das Letras”, que ninguém queria ler, pois trazia estampadas as letras do alfabeto. Considerando que a escolha das crianças leitoras foi aceita, parte-se para o caminho do estímulo e respeito à construção do leitor. Em caso contrário, questiona-se: será que essas crianças teriam adquirido tamanha familiaridade com a obra do poeta Quintana se não tivessem sua escolha respeitada?

Em relação a essas observações sobre o trabalho realizado, é providencial apontar um caminho que foi traçado desde o início do projeto literário *Mario Quintana é nosso Colega*: elegeu-se o diálogo e, essencialmente, a escuta das crianças para a realização das atividades.

Conforme Zilberman (1990), no artigo *Respondendo em forma de proposta*, nada é passível de realização no ensino da literatura se esse não foi implantado sobre o diálogo. O professor não pode saber sobre seus alunos se não investir na interação das experiências de leitura já adicionada à vida de seus leitores. Esse tipo de interação verte como o resultado de um processo de conscientização, “com cada sujeito, inclusive o professor, desvelando perante o outro a sua formação” (p.50).

Na análise das atividades realizadas e descritas no capítulo anterior, demonstra-se que o ensino da literatura se dá, essencialmente, pela interação, conforme corrobora Zilberman:

Esse processo, porém, depende de uma troca contínua de ideias e informações, sem a qual se encastelam em seu mundo interior, impedindo-se de socializar e compartilhar vivências passadas e presentes. Essa atitude motiva uma série de decisões, uma delas dizendo respeito à escolha dos textos. (...) O professor pode ocupar-se com suas várias modalidades em sala de aula, sem, todavia, perder de vista que essas diferenças constituem distinções sociais, estão consolidadas e influenciam a compreensão, muitas vezes o gosto, seguidamente a postura do leitor diante delas. (ZILBERMAN, 1990, p. 50)

Embora houvesse um planejamento em nível da docência para a realização dos procedimentos, com a finalidade de motivar e formar o sujeito leitor, as atividades que fizeram a diferença no ensino da literatura, durante o projeto *Mario Quintana é nosso Colega*, como a caminhada em Porto Alegre, a visita ao asilo para a comemoração dos 100 anos do poeta, foram sugeridas pelos alunos. O respeito às ideias e a concretização em ações acabaram por desenvolver uma pedagogia emancipatória da turma, que, como se lê no depoimento da professora posterior, em 2007, continua em ação.

O último aspecto a ser analisado na esfera escolar e sua interseção com a estrutura familiar reporta-se à aquisição de livros. Não foi à toa que as crianças não acreditavam que estavam recebendo um livro do poeta Quintana para levar para casa (no caso, o fascículo do *Ler é Saber*), pois em suas casas não há muitos livros e há outras necessidades a serem supridas antes da aquisição de livros. O mesmo espanto, conjugado à alegria, deu-se no momento da entrega do livro com a versão teatral do livro *Pé de Pilão*, em 24 de outubro de 2006.

Por outro lado, o acesso aos livros na biblioteca da escola está restrito àqueles que estão sobre as mesas; os que estão nas prateleiras, nem pensar. Esses fatos referendam a ausência de uma política de leitura nas escolas. De que forma promovem a leitura, sem que os alunos se afeiçoem aos livros?

Em 30 de julho de 2008, no encontro dos “Quintaninhas”, as crianças sugeriram a compra de livros do poeta Mario Quintana, evidenciando o desejo de estarem mais próximos do autor. Como comprova Faria em:

O aprendizado da leitura não dispensa, desde o início da alfabetização, os livros para crianças. O trabalho de automatização da decodificação deve ser concomitante com o da leitura de textos variados. Daí, na iniciação literária (...) a importância dos livros de imagem, com ou sem texto escrito, no trabalho com as narrativas. Eles podem ser uma grande alavanca na aquisição da leitura, para além da simples decodificação. (FARIA, 2006, p. 22)

No momento em que se comprova a dificuldade do acesso ao livro e, ao mesmo tempo, a necessidade da acessibilidade ao livro, como o desejo manifestado no colóquio infantil do último encontro dos “Quintaninhas”, reporta-se a Zilberman (2001) em *Fim do livro, fim dos leitores?* em que a autora discute o futuro do livro e dos leitores na atual década. Na obra, analisa a história da leitura e do livro, o papel da leitura, as teorias da leitura e o leitor como ser social, para chegar à discussão central: o destino da leitura no mundo atual. Será o fim do livro?

Os diagnósticos apresentados pela autora são pessimistas e acompanham a valorização da leitura, proclamando o fim da era do livro e a sua eficaz substituição por equipamentos mais desenvolvidos tecnologicamente, como o computador e a internet.

Entretanto, Zilberman também aponta que a leitura nunca foi tão prestigiada como nos tempos atuais, possibilitando a formação de um quadro contraditório da visão que a sociedade tem da leitura. Em sua discussão, a autora coloca a escola como o avesso do livro, que sufoca a imaginação e instaura a rotina.

Contudo, num recorte sociológico que adentra também nossa discussão, Zilberman compartilha que uma ciência da leitura, de cunho sociológico, nasce do cruzamento de dois processos: um que leva em conta a história, buscando no passado o fortalecimento de algumas práticas; e outro que se apóia no presente, para compreender a que tipos de procedimentos estão sendo conferidas relevância e a difusão institucional. O leitor é definido por sua classe ou grupo social.

Nesse aspecto, e considerando a teoria de Wolfgang Iser, em que a função do leitor é transformadora, pois nenhum leitor absorve passivamente um texto, estabelecendo a relação dialógica leitor/texto, com autonomia reinter-se que a materialidade do livro terá sobrevida porque revela a interferência do leitor, o que garantirá a permanência do livro na sociedade capitalista.



Gráfico 3 – Atividades realizadas no encontro de 2007.

Fonte: Organizado pela autora.

Durante os encontros anuais do projeto literário são realizadas atividades sobre os textos lidos, sendo que, para análise, trabalha-se com a amostra de crianças participantes do projeto, pois, em 2007, havia uma menina que fora convidada por uma integrante do grupo. A atividade propunha a realização do desenho ou a escrita das ideias que o texto lhes apresentava, de forma que relembassem as poesias do poeta Mario Quintana.

Número 2: Voltava para casa e fazia poesias sobre tudo que tinha visto.

No total das atividades realizadas, todas apresentavam desenhos, sendo que um dos desenhos do Mario caminhando em Porto Alegre trouxe registrado o “Poeminha do Contra”. No desenho dos passarinhos também faziam alusão ao Poeminha do Contra, pois, em nossa mímica, assobiávamos e abríamos os braços como passarinhos. Nos desenhos da Lua, todos traziam como texto a poesia “O Luar”, trabalhada amplamente no pátio da escola, em 05 de junho de 2006.

Dessa análise, conclui-se que as poesias foram memorizadas a partir da ludicidade realizada durante a sua aprendizagem; os desenhos refletiram as atividades realizadas através da corporalidade, comprovando, na prática, as afirmações apresentadas por Madalena Freire e Cláudio Cardoso, descritas acima.

Assim, questiona-se por que não há mais atividades de memorização na escola? Em nosso projeto literário contemplou-se a memorização das poesias através do Projeto Memória, e a realização do Sarau. Contudo, não é a prática comum nas escolas.

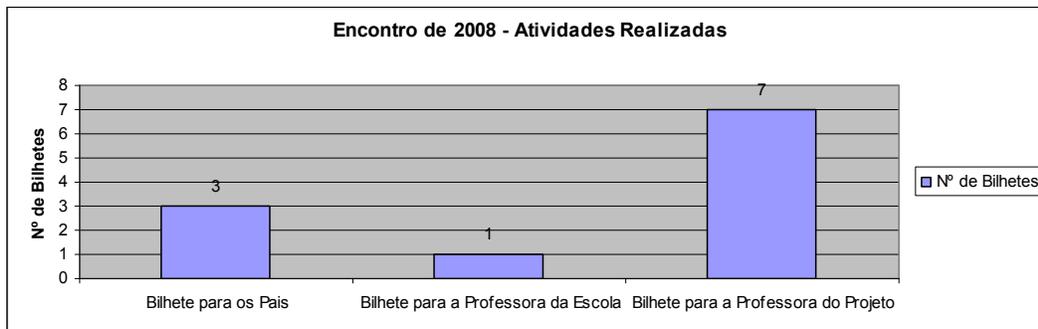


Gráfico 4 – Atividades realizadas no encontro de 2008.

Fonte: Organizado pela autora.

No encontro de 2008, na Roda de Chimarrão com Leitura, na atividade pós-leitura foi sugerida a escrita de bilhetes, sendo que cada criança escreveu dois bilhetes, somente uma criança escreveu um bilhete. Nesse gráfico, interessa-nos analisar os destinatários dos bilhetes e sua importância afetiva, pois na vivência do processo de construção do sujeito leitor, comprova-se que o primeiro contato com o livro se concretiza na esfera afetiva, deixando marcas no leitor.

Martine Poulain (1987), referindo-se à sociologia da leitura, diz que ela se conecta mais às maneiras de ler e a todos os ritos que são inerentes à leitura, mas também às maneiras de dizer, das formas de falar sobre suas leituras, que testemunham sobre o valor que se lhe dá, o lugar que se lhe dedica em uma imagem global de si mesma.

Pierre Bourdieu argumenta sobre as práticas de leitura, em debate com Roger Chartier:

(...) O que posso dizer, simplesmente, é que me parece que um livro não chega jamais ao leitor sem marcas. Ele é marcado em relação a sistemas de classificação implícitos, e um dos papéis da sociologia da leitura é tentar descobrir o sistema de classificação implícita que os leitores põem em ação ao dizer: o livro “é para mim” ou “não é para mim”, “muito difícil” ou “fácil”. (CHARTIER, 2001, p. 248)

A maior parte dos bilhetes foi destinada à professora do projeto *Mario Quintana é nosso Colega*. Em seus textos falavam do sentimento de amor pela professora e três traziam poesias do poeta Mario Quintana, as mesmas que haviam lido nos cartões postais. O mesmo modelo foi seguido com mensagem afetuosa aos seus pais, para a professora da escola, acompanhado de um poema do poeta. Durante a realização da atividade, sempre direcionavam

o olhar para o livro da biografia do poeta Mario Quintana, que estava sobre a mesa, ou seja, um dos primeiros livros que foram lidos em 2006.

4.1.3 Leitores são atores sociais e integram as páginas dos jornais

Prosseguindo com a análise dos procedimentos desenvolvidos durante a realização do projeto literário *Mario Quintana é nosso Colega*, é essencial destacar que nossos atores sociais, de leitores do jornal passaram a ser o tema da narrativa jornalística em quatro momentos: reportagem no Jornal Zero Hora (04/12/2006); no Jornal Dois Irmãos em (06/12/2006), (30/07/2007) e (30/07/2008).

Segundo Rosa e Morigi (2007), as estratégias desenvolvidas no jornalismo são também comunicativas e culturais e são estruturadas de forma a “garantir a sua eficácia no campo da recepção” (p. 17). No momento em que os atores sociais passaram a ser o tema da notícia, o narrador, ou seja, o repórter, por sua vez, ocupando o espaço de mediador, fez uso de códigos que permitiram uma relativa interação e criou uma semelhança na interpretação da realidade.

Assim pressupõe, ao contrário do corrente no senso comum, que a narrativa jornalística nem sempre representa a realidade narrada, pois há a intervenção do mediador a partir do contexto individual ou institucional em que está culturalmente inserido. Justifica, dessa forma, os comentários das crianças após serem entrevistadas:

- Mas ela não escreveu o que disse!
- Eu falei isso mesmo!
- Eu falei muito né, por isso ela não escreveu?

Entretanto, é inegável que o fato de estarem na posição de co-autores da narrativa jornalística não tenha causado uma diferença no relacionamento social entre as crianças. Logo após a publicação da primeira reportagem, dirigiam-se uns aos outros como “Quintaninhas”, atribuindo-lhes, dessa forma, uma nova identidade social.

Nessa mesma acepção, Renata Maria do Amaral⁵⁰, ao abordar o poder da mídia na construção social da realidade, compreende que o assunto necessita ser estudado com mais

⁵⁰ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, no artigo “Representações sociais e discurso midiático: como os meios de comunicação de massa fabricam a realidade”. Disponível em <<http://www.ppgcomufpe.com.br/lamina/artigo-renata.pdf>>. Acesso em :17. abr. 2009.

profundidade. Entretanto, a partir da citação de Mary Jane Spink e Benedito Medrado, definem a função da linguagem da mídia nessa construção, que reafirma a experiência vivenciada pelas crianças:

A concepção de fatos como construções sociais pressupõe que os métodos produzam, antes de tudo, versões de mundo, podendo ter maior ou menor poder performático, dependendo do contexto de produção, do momento histórico, das relações sociais em que ocorre essa produção, aliados à intencionalidade de quem produz e do grau de conformidade de quem recebe. (SPINK; MEDRADO apud AMARAL, 2009)

Portanto, a questão é complexa: os recursos midiáticos devem ser utilizados como instrumentos de informação na escola, pois a mídia é parte integrante do processo de instituição de vários olhares sobre o mundo, referindo-se ao passado, à atualidade. Ou nas perspectivas do futuro, sob o olhar atento do professor, enquanto mediador atualizado e reflexivo. Assim, como define Alice Mitika Koshiyama⁵¹, “a mídia funciona conforme as condições das forças que atuam na sociedade. Ela é parte da história que é um processo de construção, manutenção e destruição de valores”. (KOSHIYAMA, 2009)

Desse modo, atuando na linha do contra-ponto, assimila-se que nas relações entre os recursos midiáticos e a literatura no processo de construção do sujeito leitor, ocorre, nessa experiência, a valorização dos atores sociais envolvidos, de forma a instituir na sociedade um conceito de atitude positiva em relação à leitura, seja ela do meio social ou do meio literário.

⁵¹ Alice Mitika Koshiyama é professora livre docente do Curso de Graduação em Jornalismo e Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da ECA –USP – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, durante palestra no 16º COLE/2007 – VII Seminário Mídia, Educação e Leitura – Campinas, SP.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, com este estudo, a resposta a várias indagações, essencialmente “como se dá a construção do sujeito leitor nas relações entre literatura e mídia?”. No sentido de encontrar respostas, adentrou-se na psicologia da aprendizagem, com Vygotsky.

A prática, aliada à teoria vygotskyana, revelou-se eficaz em vários momentos, comprovando que a relação entre o homem/mundo é mediada por sistemas simbólicos, que essa mediação pode dar-se por um indivíduo, ou por uma lembrança, como fica explícito no depoimento da professora posterior dos alunos participantes do projeto literário, que constantemente, durante a efetivação do seu processo de letramento, lembravam os conhecimentos e aprendizagens significativas do ano anterior.

A hipótese da efetivação do sujeito leitor, que decorre somente na interação e intercâmbio social, na linha de Vygotsky e Bakhtin, também foi confirmada. Observou-se que a atuação das crianças na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), através da realização de leituras e discussões conjuntas pela interação, auxiliou na evolução do conhecimento literário.

No processo de construção do sujeito leitor, a psicologia de Vygotsky demonstrou-se plenamente aplicável, pois através da linguagem os alunos direcionavam o seu pensamento de modo a interagir com os outros a partir dos textos literários. Comprova-se, nesse sentido, que a leitura feita pelo professor contribuiu para o desenvolvimento psicológico do pequeno leitor. A narração do professor, de forma lúdica, proporcionou a assimilação do conteúdo literário, ou não, como nas leituras de informações jornalísticas, de maneira interativa do ambiente escolar, perpetuando as informações recebidas, que no ano posterior foram retomadas pelos próprios alunos.

Em relação à concepção da linguagem como uma interação verbal, proposta por Mikhail Bakhtin, o projeto literário acentuou em todos os seus procedimentos que a palavra pronunciada se apresenta em forma de diálogo e que, conseqüentemente, não há interação sem interação verbal, em que as palavras, muitas vezes, receberam um valor semiótico, conforme o contexto.

Contudo, o dialogismo proposto por Bakhtin não está presente somente no ato de dialogar sobre algo e, sim, na percepção de que o texto é dialógico, pois nele aparecem marcas e informações de textos anteriores. Assim, o dialogismo ficou claro nas ações das crianças participantes do Projeto Literário *Mario Quintana é nosso Colega*, quando realizavam a intertextualidade com outros textos que conheciam. Na especificação do fato,

reporta-se ao momento em que, passado um ano da leitura da poesia, ou seja, em 2007, os alunos, através do vocábulo "piadas", lembraram a história da "Galinha Preta" e da "Coisa Louca", do Mario Quintana, cruzando informações que foram significativas em seu tempo escolar. O simples fato de reavivar na memória as histórias contadas há um ano no processo de letramento, poderá perdurar para o resto das vidas dos sujeitos leitores. A propósito desse acontecimento, Zilberman (2002), em artigo para o livro "Aprendizado da leitura" confere que:

A leitura proposta pela escola só se justifica se exibir um resultado que está além dela. [...] Eis que a utopia da leitura, utopia, no entanto, que a desfigura, porque promete uma felicidade que está além dela, mas pela qual não pode se responsabilizar. Vale perguntar se isso é o que os leitores esperam. Em depoimentos de escritores sobre suas leituras de infância, verifica-se que sua atitude perante os livros não coincide com as expectativas da escola e vice-versa: a escola não lhes oferece o modelo desejado de aproximação aos textos literários. (ZILBERMAN, 2002, p. 21-22)

Entretanto, em nossa aplicação do projeto de literatura, a leitura estética utilizada a cada vivência do texto literário, efetivamente, transformou as expectativas da escola e do leitor em momentos agradáveis, pois foram oferecidos textos de interesse do público leitor, imprimindo uma nova forma de leitura, implantando a leitura com prazer, tão distante da escola na realidade.

O dialogismo de Bakhtin vivenciado no processo de construção do sujeito leitor aplicando-se na intertextualidade, encontra ressonância nas palavras de Zilberman (2002), quando destaca que aquele que lê quer o lado de fora e esse translado é coordenado pela imaginação, que é considerada a palavra-chave da leitura. Assim, a intertextualidade provoca a articulação de idéias no âmbito da linguagem, tendo a imaginação como o elo para as conexões, pois conforme Zilberman (2002):

Este é talvez o aspecto mais importante no que se refere ao funcionamento da imaginação: são as palavras que enriquecem com mais propriedade o imaginário, porque podem deflagrar incontáveis sugestões pessoais e inusitadas, enquanto que as manifestações icônicas tendem à uniformidade à padronização. Por essa razão, a leitura provoca reações diversas nos indivíduos, sejam eles outros ou o mesmo leitor em ocasiões distintas. Mas ela obedece invariavelmente a um mesmo percurso: o afastamento do cotidiano e o retorno a ele, estando o leitor agora de posse de uma nova experiência existencial. (ZILBERMAN, 2002, p. 27-28)

A Bakhtin atribui-se, ainda, o dialogismo e o plurilinguismo da linguagem, que ficou evidente na passagem das narrativas literárias para as jornalísticas, que comprovaram a existência de vários discursos inseridos numa comunidade cultural. Entretanto, esse fato, de forma alguma, interferiu negativamente no universo da comunicação, pois as relações a que se reportaram construíram-se entre o eu e o outro nas manifestações discursivas.

Foi através da teoria de recepção de Wolfgang Iser e da sociologia da leitura, através da análise dos fragmentos discursivos das crianças durante a interação entre leitor e texto, que se comprovou o êxito na construção do sujeito leitor. Ou seja, o leitor construiu o sentido através das estruturas verbais do texto à medida que reagia afetivamente, isto é, pelo texto e pelos sentimentos que advinham da estrutura verbal. Para elucidar, reporta-se ao momento da narrativa da biografia do poeta Mario Quintana, várias interferências interromperam a leitura do texto para que numa interação com os colegas pudessem ser trocados seus testemunhos mais íntimos. E, mais tarde, com a confrontação da narrativa televisiva apresentando os mesmos manifestos discursivos, retornavam à narrativa literária.

Conclui-se, assim, que a constituição do sentido do texto sempre evoca uma reação no leitor, nem que seja a aversão a um título, como ocorreu com “O Batalhão das Letras” que, possivelmente, tenha tido por mediador a lembrança da obrigatoriedade do fato mecânico da leitura.

No conjunto, a hipótese lançada sobre a interferência da mídia no processo de construção do sujeito leitor também foi confirmada, pois a literatura abriu o caminho para o aspecto mercadológico do jornalismo. Com o Centenário do poeta Mario Quintana, nessa junção, obteve-se a aproximação para o presente de fatos históricos que, pela tela da TV ou pelas páginas de jornais, ampliaram o repertório cultural das crianças.

Essa relação demonstrou que a mídia, assim como a literatura, influencia na construção do sujeito leitor de forma positiva, se o mediador, nesse caso o professor, fizer uso de uma nova perspectiva pedagógica, dinâmica e criativa em que aproveite os meios midiáticos em seu ambiente escolar.

Na relação entre os meios midiáticos, os programas de televisão exibidos pela RBS TV causaram efeito imediato na recepção dos integrantes do Projeto Literário *Mario Quintana é nosso Colega*, acentuando, assim, a via de dupla mão que a escola necessita manter em sintonia com a televisão, utilizando-a como um instrumento pedagógico e mediador, como compactua Rosa María Torres:

No mundo atual globalizado, a televisão é a mediadora, por excelência, entre o local e o global. O próprio sentido e conteúdo de “local” se esfumaça-se e exige novas propostas essenciais não só para a educação, mas para todas as esferas. Qualquer pessoa que se esquecer da televisão está se esquecendo de uma porção importantíssima da realidade contemporânea, de uma instituição que tem hoje um papel fundamental na socialização, na informação, na aprendizagem e na diversão de crianças, jovens e adultos e, principalmente, dos setores populares. Família, instituição escolar e televisão são, hoje, as três instituições-chave do sistema educativo ao qual tem acesso a maioria da população, principalmente na América Latina e no Caribe. (TORRES, 2001, p. 314)

Nesse aspecto, cabe salientar que nas palavras de Kermode fica clara a posição dos professores de literatura, quanto a sua responsabilidade frente ao cenário escolar, independente dos meios midiáticos ou obras literárias que utilizarem:

Os professores (...) podem ler o que quiserem, desconstruir ou neo-historicizar o que quiserem, mas dentro de uma sala de aula devem assumir honrosamente sua função de fazer com que as pessoas conheçam os livros suficientemente para saber o que, neles, é digno de amor. Se falharem nisso, quer porque desprezem a humildade da tarefa, quer porque eles mesmos não amam a literatura, eles são fracassos e fraudes. (KERMODE, *apud* PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 208)

Finalizando, é possível ressaltar que se a construção do leitor se efetiva também pelas mãos de um mediador, nesse estudo, um professor, estariam os professores prontos para tal missão? Ou, ainda, seguiriam a ficção apregoada por Blanchot, nos anos 1950?

De modo que os mestres desse tempo, como não é difícil imaginar, não pensarão em refugiar-se em Alexandria, mas em atear fogo à sua Biblioteca. Com certeza, um grande nojo dos livros invadirá a todos: uma cólera contra eles, uma veemente aflição, e aquela violência miserável que se observa em todos os períodos de fraqueza, que chamam a ditadura [...] Assim, os ditadores tomarão naturalmente o lugar dos escritores, dos artistas e dos pensadores. (BLANCHOT *apud* PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 211)

Contudo, quero acreditar que os “Quintaninhas” e os professores de Literatura não queimarão suas bibliotecas e, sim, como os passarinhos, semearão as sementes da leitura com prazer, nas salas de aula e nas salas do viver.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de(coord.) [et al.]. **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Editorial, 2001. (Educador em formação)

AMARAL, Renata Maria do. **Representações sociais e discurso midiático**: como os meios de comunicação de massa fabricam a realidade. Disponível em: <<http://www.ppgcmufpe.com.br/lamina/artigo-renata.pdf>>. Acessado em: 17. abr. 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, João Alexandre. **A biblioteca imaginária**. São Paulo: Ateliê, 1996. p.13-75.

BARONE, Leda Maria Codeço. **Apontamentos para a construção do sujeito leitor**. *Constr. psicopedag.* [online]. dic. 2007, vol.15, no.12 [citado 07 Junio 2009], p.27-37. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542007001100003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1415-6954. Acessado em 17. abr. 2009.

BATISTA, Gomes A.A., GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (org). **Leitura**: práticas, impressos, letramentos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BORBA, A. M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. **Teoria do efeito estético**. Niterói: EDUFF, 2003.

BORELLI, Sílvia Helena Simões. **Gêneros ficcionais**: dimensões literárias e contexto audiovisual. In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo; BUONOMANO, Milly (orgs.) **Comunicação no plural. Estudos de Comunicação no Brasil e na Itália**: trabalhos apresentados no I Colóquio Brasil-Itália de Ciências da Comunicação. São Paulo: Intercom/EDUC, 2000.

BOURDIEU, Pierre et al. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CADERMATORI, Ligia. **O que literatura infantil?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CALDAS, Graça. **Mídia, escola e leitura crítica do mundo**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a06v27n94.pdf>. Acesso em: 17.abr.2009

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1976. p. 3-70.

_____. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

_____. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas, 2004.

CARDOSO, Cláudio. **O corpo presente**. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; BENTZ, Ione Maria Ghislene; PINTO, Milton José (orgs). **Comunicação e sociabilidade nas culturas contemporâneas**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARVALHAL, Tânia Franco. (coord.) **Culturas, contextos e discursos: limiares do comparatismo**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1999.

_____. **O próprio e o alheio**. Ensaios de Literatura comparada. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2003.

_____. **Literatura Comparada**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004.

CASSOL, Leia; BRIGIDI, Bianca. Ilustrações: Giana Lorenzini. **Um passarinho chamado Mario**. Porto Alegre: Cassol, 2005.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Paulus, 2002. (Pedagogia e educação)

CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. v. 2. São Paulo: Ática, 1999. p. 203-227.

CHARTIER, Roger. **As práticas da escrita**. In: ARIES, Philippe e DUBY, Georges (Dir). **História da vida privada**. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 113-161.

_____. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. Tradução Reinaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

_____. (Org.). **Práticas da leitura: uma iniciativa de Alain Paire**. Tradução: Cristiane Nascimento. Introdução de Alcir Pécora. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COELHO, Maximila T.de Q.; WOIDA, Rita de Cássia T. Coelho; FRAGA, Vanderlei Bruschi de. **Brincando e aprendendo com oficinas ludopedagógicas**. v.1 Porto Alegre: Evangraf/Verbo Projetos Educacionais, 2006.

COSTA, Sérgio Roberto. **Interação e letramento escolar: uma (re) leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana**. Juiz de Fora: UFJF, 2000. Musa Editora, São Paulo. 176p.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DUBOIS, Jean. Et al. Dicionário de Linguística. São Paulo: Cultrix, 1993.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ELLIOT, T.S. **A canção de amor de J. Alfred Prufrock**. *In: Poesia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. [Trad., introdução e notas de Ivan Junqueira]

FABRE, Daniel. **O livro e sua magia**. *In: CHARTIER, Roger. (Org.). Práticas da leitura: uma iniciativa de Alain Paire*. Tradução: Cristiane Nascimento. Introdução de Alcir Pécora. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001

FARIA, Maria. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção como usar na sala de aula)

_____. **Parâmetros curriculares e literatura**: as personagens de que os alunos realmente gostam. São Paulo: Contexto, 1999. (repensando o ensino)

FLAUSINO, Márcia Coelho. **Notícia**: conduzindo a compreensão da realidade – cotidiano, imaginário e representações sociais. *In: BARROS, Antônio Teixeira de; DUARTE, Jorge Antonio Menna; MARTINEZ, Regina Esteves. (orgs). Comunicação: discursos, práticas e tendências*. São Paulo: Rideel; Brasília: UniCEUB, 2001.

FREIRE, Madalena. **A bofetada da vida**. *In: GROSSI, Ester Pilar. Agressividade: qual o seu papel na aprendizagem?* Porto Alegre: GEEMPA, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. O registro como instrumento de prática profissional do “professor reflexivo”. **Educação**, Porto Alegre, ano 23, n. 40, p. 203-222, abr. 2000.

FREUD, S. **Ansiedade. Conferências introdutórias sobre a psicanálise**. *In: ESB das obras psicológicas completas de S. Freud*. v. XVI. Rio de Janeiro: Imago, p.457-479, 1985.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000. (Princípios, 207)

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola**: leitura e análise de poesia para crianças. v. 10. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção aprender e ensinar com textos)

GOLDSTEIN, Norma Selter. **Versos, sons, ritmos**. São Paulo: Ática, 2001.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. **Comunicação social e mudança tecnológica**: um cenário de múltiplos desordenamentos. *In: MORAES, Denis (org.). Sociedade midiaticizada*. Tradução:

Carlos Frederico Moura da Silva, Maria Inês Coimbra Guedes, Lucio Pimentel. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando; Montserrat Ventura. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. vol. 1. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. (Coleção Teoria)

JACOBY, Sissa, org. **A criança e a produção cultural – do brinquedo à literatura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP, Papirus, 1994.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KHÉDE, Sônia Salomão (org.). **Literatura infanto-juvenil**: um gênero polêmico. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A.B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

KOSHIYAMA, Alice Mitica. Comunicação, Educação e Cidadania: o desafio da mediação. <http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog05_05.pdf>http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog05_05.pdf>. Acesso em 17. abr. 2009.

KUNZ, Marines Andréa, BARBOSA, Valéria Koch. **Ler é saber**: socializando da leitura. In: _____; MARTINS, Rosemari Lorenz (organizadoras) **Leitura**: reflexões teóricas e experiências possíveis. Novo Hamburgo: Feevale, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

_____; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996. p. 59-117.

_____; _____. **Literatura infantil Brasileira**: História & Histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002. (Série Fundamentos)

LOBATO, Monteiro. **Serões de Dona Benta**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1956.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura**. São Paulo: Companhia das Letras. 2002.

MARCHI, Diana Maria. **A literatura infantil gaúcha**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. **A literatura e o leitor.** In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. **Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas.** 5. ed. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2003.

MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. (Coleção Leituras no Brasil)

MEIRELES, Cecília, **Problemas da literatura infantil.** 2. ed. São Paulo: Summus, 1979.

MELO, L. E. **Estrutura da narrativa ou gêneros, mundo, lugares discursivos & companhia?** In: BRAIT, Beth. Bakhtin. **Dialogismo e construção de sentido.** 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

MELLO, Ana Maria Lisboa de; TERCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infanto-juvenil: prosa e poesia.** Goiânia: Editora da UFG, 1995.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.(Tópicos)

MORAIS, J. **A arte de ler.** São Paulo: UNESP, 1995.

MORAN, José Manuel. **Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento.** Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/interf.htm>>. Acesso em: 17. abr. 2009.

MÜLLER, Vanderléia Schons. **Desenvolvendo da linguagem: poesia e narrativa.** In: KUNZ, Marinês Andréa; MARTINS, Rosemari Lorenz (organizadoras) **Leitura: reflexões teóricas e experiências possíveis.** Novo Hamburgo: Feevale, 2007.

OLINTO, Heidrun Krieger. **Ciência da literatura empírica: uma alternativa/seleção – tradução e apresentação.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** 2. ed. São Paulo: 1995.

PEREIRA, Maria Ruth; CELIDÔNIO, Eni de Paiva. **A ética e o texto literário na prática pedagógica: o problema da exclusão.** In: HEMILEWSKI, Ada Maria; BORNHOLDT, Clediane; ROANI, Gerson Luiz. **Literatura, história e ensino.** Frederico Westphalen: URI, 2005.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

POULAIN, Martine. **Lecteurs et lectures: le paysage général.** In: POULAIN, Martine. (org.) **Pour une sociologie de la lecture: lectures et lecteurs dans la France Contemporaine.** Paris: Éditions du Cercle de la Librairie. 1987. p.29-58.

QUINTANA, Mario. **Apontamentos de história natural.** 2.ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

_____. **Caderno H.** Porto Alegre: Globo, 1977.

- _____. **Nariz de vidro**. São Paulo: Moderna, 1984.
- _____. **Preparativos de Viagem**. 3.ed. São Paulo: Globo, 1994.
- _____. **A cor do invisível**. São Paulo: Globo, 1994.
- _____. **O batalhão das letras**. Ilustrações: Eva Furnari. 2. ed. São Paulo: Globo, 1995.
- _____. **A vaca e o hipogrifo**. São Paulo: Globo, 1995.
- _____. **Da preguiça como método de trabalho**. 3. ed. São Paulo: Globo, 1994.
- _____. **Lili inventa o mundo**. 12. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995. (O Menino Poeta, 1)
- _____. **Nova antologia poética**. 5. ed. São Paulo: Globo, 1995.
- _____. **Sapo amarelo**. 6. ed. Ilustração: Marco Cena. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995. (O Menino Poeta, 5)
- _____. **80 anos de poesia**. Organização: Tânia Franco Carvalhal. 6. ed. São Paulo: Globo, 1996.
- _____. **Baú de espantos**. 6. ed. São Paulo: Globo, 1996.
- _____. **Prosa e verso**. 8. ed. São Paulo: Globo, 1998.
- _____. **Água**. Introdução de Elena Quintana e Eduardo San Martin. Ed. Trilíngüe. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.
- _____. **Pé de pilão**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- _____. **Apontamentos de história sobrenatural**. São Paulo: Globo, 2005.
- _____. **Sapato furado**. Ilustrações: André Neves. 6. ed. São Paulo: Globo, 2006.

RIBEIRO, Vânia. **A notícia como fonte de educação**. Disponível em: <[http://www.alb.com.br/anais15/alfabetica/Ribeiro Vania.htm](http://www.alb.com.br/anais15/alfabetica/Ribeiro%20Vania.htm)>. Acesso em: 17. abr. 2009.

ROLLA, Ângela da Rocha. **Ler e escrever literatura: a mediação do professor**. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. **Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas**. 5. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

ROSA, Rosane; MORIGI, Valdir Jose. **O sujeito nas narrativas do jornalismo impresso: uma análise da cobertura sobre a violência e a infância em Zero Hora**. In: HAUSSEN, Doris Fagundes; DORNELLES, Beatriz (Orgs). **Estudos contemporâneos da comunicação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. (Coleção Comunicação; 42)

SARAIVA, Juracy Assmann (org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola:** propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____; LOPES, Gabriela Hoffmann. **Literatura na escola:** por que não? *In:* KUNZ, Marinês Andréa; MARTINS, Rosemari Lorenz (organizadoras) **Leitura:** reflexões teóricas e experiências possíveis. Novo Hamburgo: Feevale, 2007.

SARTRE, Jean Paul. **Que é a literatura?** São Paulo: Ática, 1989. p. 55-124.

SEBARROJA, Jaume Carbonell et al. Tradução: Fátima Murad. **Pedagogias do século XX.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler.** São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1981.

_____. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1981

_____. **Elementos de pedagogia da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para a nova pedagogia da leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

_____. **Criticidade e leitura:** ensaios. Prefácio de Luiz Percival Leme Brito. São Paulo: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leitura do Brasil, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)

_____. **Leitura & realidade brasileira.** 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TORRES, Rosa Maria. **Itinerários pela educação latino-americana** /trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TREVISAN, Armindo. **Como apreciar a arte:** do saber ao sabor: uma síntese do possível. 2. ed. Porto Alegre: Uniprom, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** 13. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VITÓRIA, M.I.C. **O Brinquedo e a brincadeira:** uma relação marcada pelas práticas sociais. *In:* JACOBY, S. org. **A criança e a produção cultural:** do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

YUNES, E. **Leituras da leitura.** *In:* **Simpósio nacional de leitura,** 1994, Rio de Janeiro. **Leitura, saber e cidadania.** Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1994. p.179-184.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 1982.

_____. **Fim do livro, fim dos leitores?** Coordenação Benjamin Abdala Junior, Isabel Maria M. Alexandre. São Paulo: SENAC São Paulo, 2001. (Ponto futuro: 3)

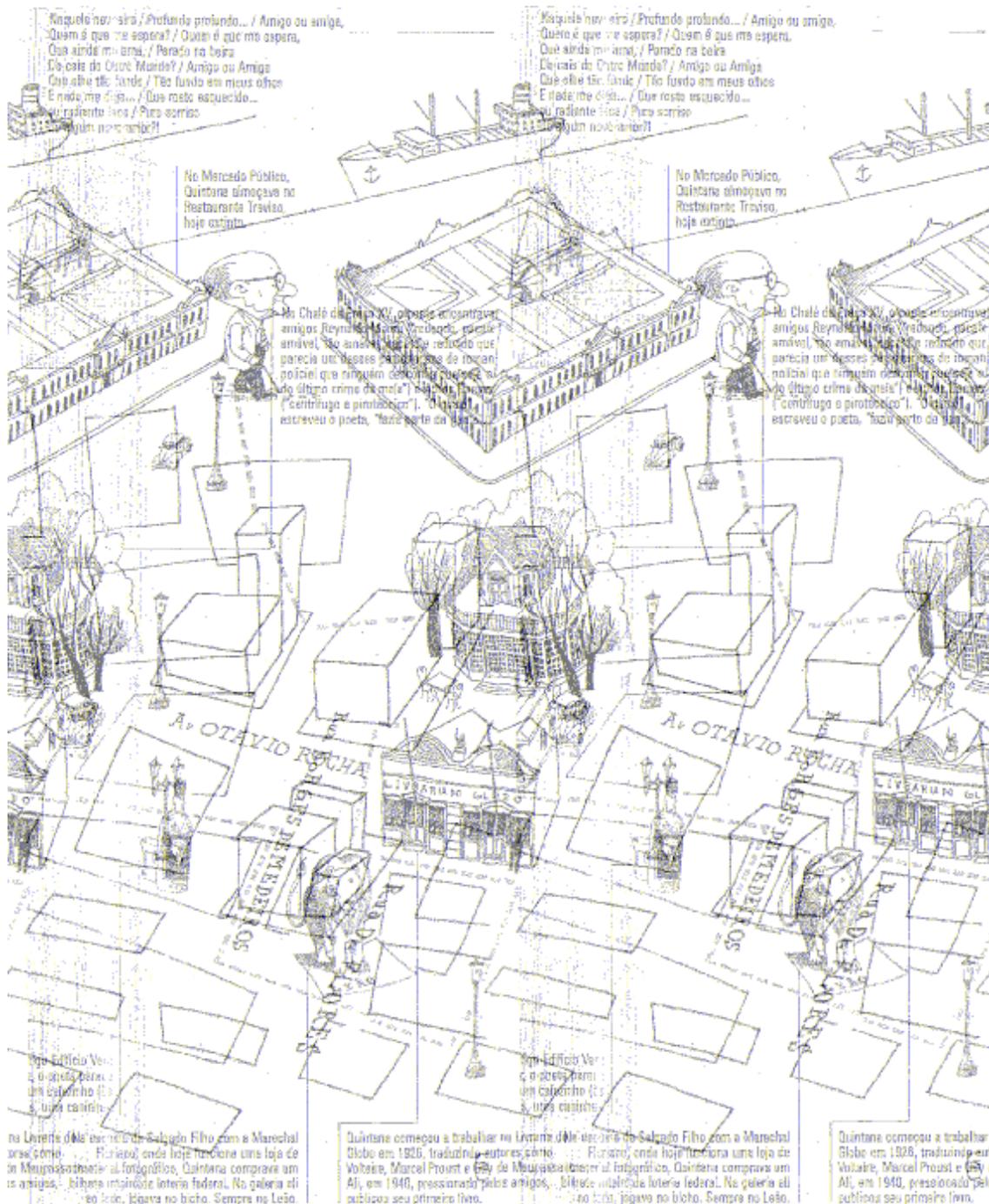
_____. **Formação do leitor na história da leitura**. In: PEREIRA et al (org.) **Aprendizado da leitura**: ciências e literatura no fio da história. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro:Objetiva, 2005.

_____; SILVA, Ezequiel T. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ANEXOS

ANEXO 01 – PERCURSO POÉTICO – ZERO HORA



Alguém me espera / Profundo profundo... / Amigo ou amigo,
 Quem é que me espera? / Quem é que me espera,
 Que ainda me ama, / Parado na beira
 Do café do Otavio Mourão? / Amigo ou Amigo
 Que vive tão longe / Tão longe em meus olhos
 E nada me dá... / Das coisas esquecidas...
 O radiante riso / Para sempre
 Algum novo amor?

Alguém me espera / Profundo profundo... / Amigo ou amigo,
 Quem é que me espera? / Quem é que me espera,
 Que ainda me ama, / Parado na beira
 Do café do Otavio Mourão? / Amigo ou Amigo
 Que vive tão longe / Tão longe em meus olhos
 E nada me dá... / Das coisas esquecidas...
 O radiante riso / Para sempre
 Algum novo amor?

No Mercado Público,
 Quintana almoçava no
 Restaurante Traviso,
 hoje extinto.

No Mercado Público,
 Quintana almoçava no
 Restaurante Traviso,
 hoje extinto.

No Chalé da Rua XV, Quintana encontrou
 amigos Reynaldo Maranhão, Wladimir, poeta
 amável, seu amigo, e um amigo redondo que
 parecia um desses "bóias" dos doze, um
 policial que rimavam com o nome, o nome
 do último crime de guerra ("centífugo e protobóico"). Quintana
 escreveu o poeta, "faz parte da vida".

No Chalé da Rua XV, Quintana encontrou
 amigos Reynaldo Maranhão, Wladimir, poeta
 amável, seu amigo, e um amigo redondo que
 parecia um desses "bóias" dos doze, um
 policial que rimavam com o nome, o nome
 do último crime de guerra ("centífugo e protobóico"). Quintana
 escreveu o poeta, "faz parte da vida".

No edifício Ver-
 de o poeta para-
 m um cafézinho
 e uma caninha.
 na Livraria do Globo de Salgado Filho com a Marchal
 prosa comê. Floriano, onde hoje funciona uma loja de
 de Meus amigos e al fonográfico, Quintana comprava um
 e amigos, bilhete impresso Interim federal. Na galeria ali
 ao lado, jogava no bicho. Sempre no Leão.

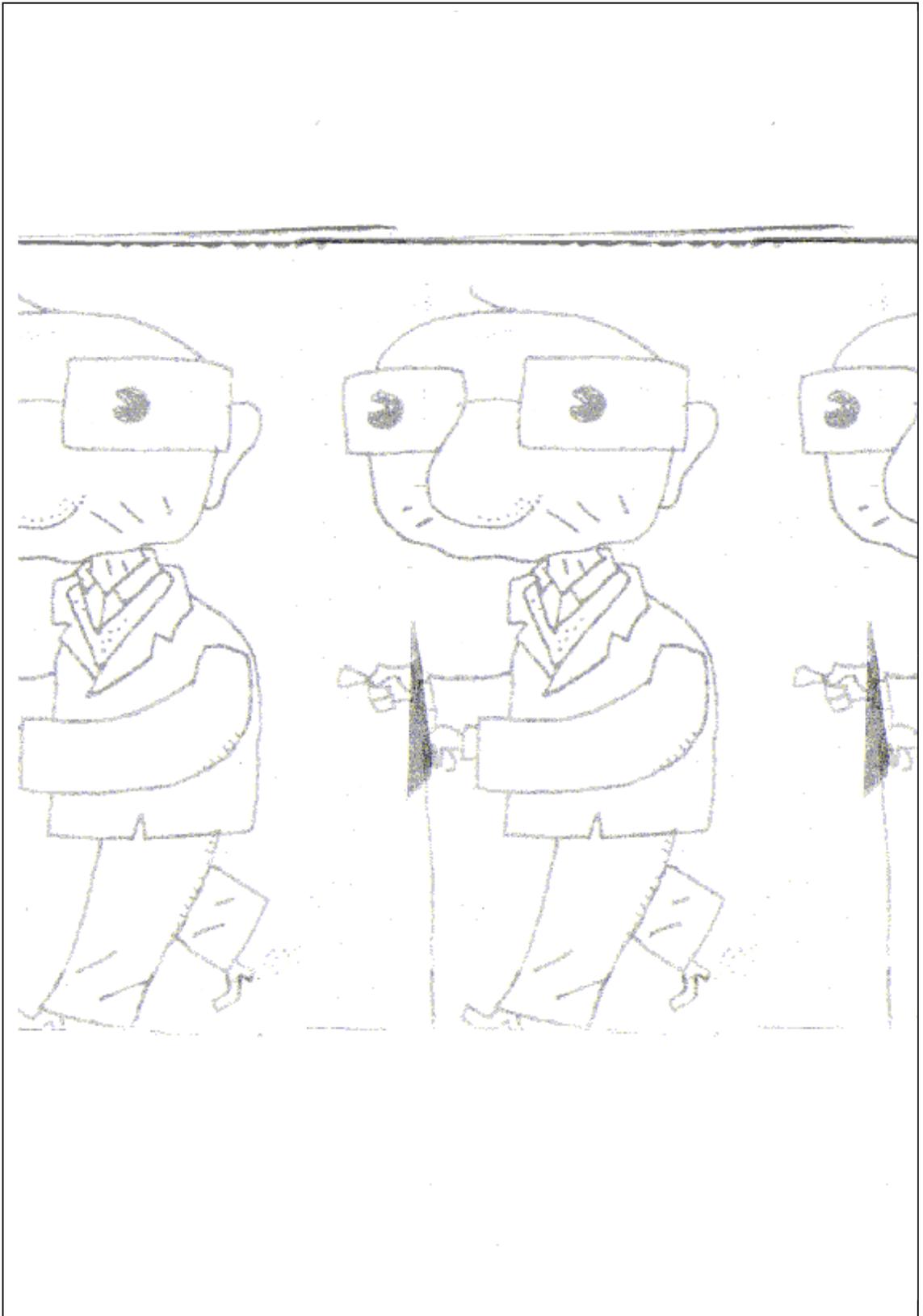
Quintana começou a trabalhar na Livraria do Globo em 1926, traduzindo autores estrangeiros. Floriano, onde hoje funciona uma loja de
 Voltaire, Marcel Proust e de Meus amigos e al fonográfico, Quintana comprava um
 Ali, em 1940, pressionado pelos amigos, Quintana publicou seu primeiro livro.
 bilhete impresso Interim federal. Na galeria ali
 ao lado, jogava no bicho. Sempre no Leão.

Quintana começou a trabalhar
 Globo em 1926, traduzindo
 Voltaire, Marcel Proust e
 Ali, em 1940, pressionado
 publicou seu primeiro livro.

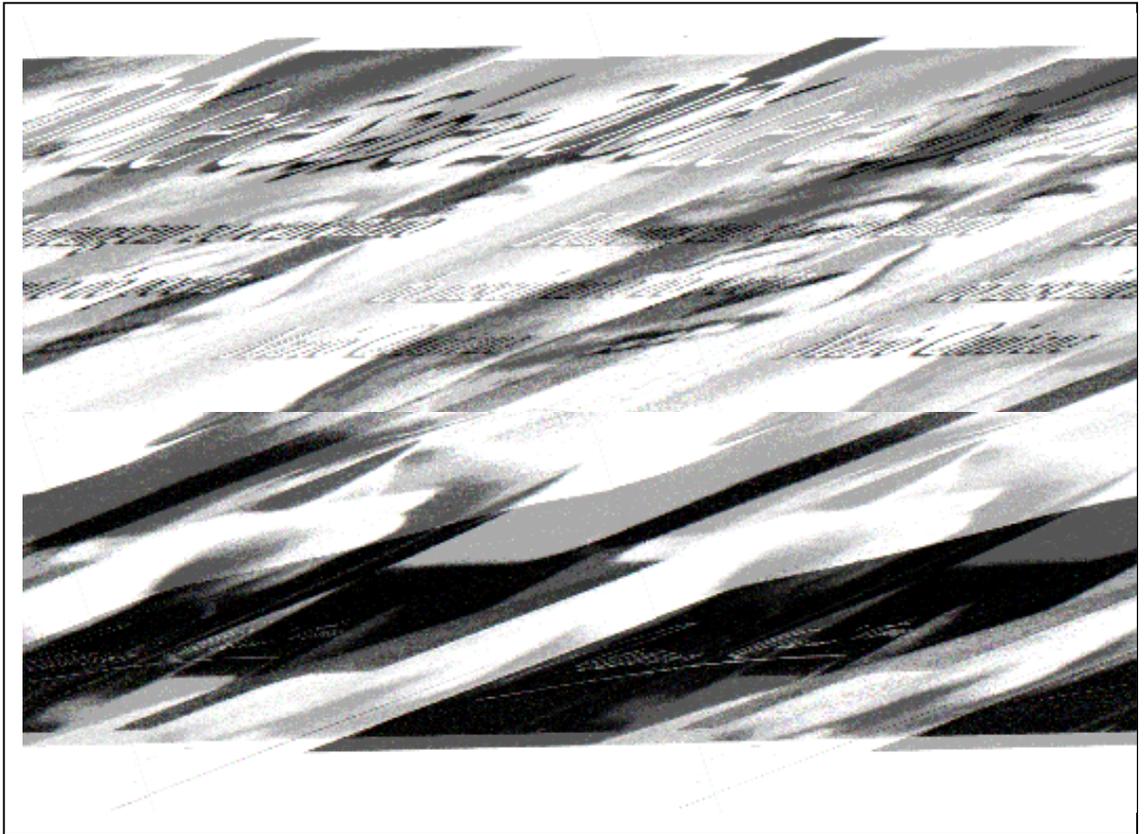
ANEXO 02 – FOTOS DESENHANDO OS CAMINHOS



ANEXO 03 – FIGURA DO MARIO PEQUENO



ANEXO 04 – SUPLEMENTO LER É SABER

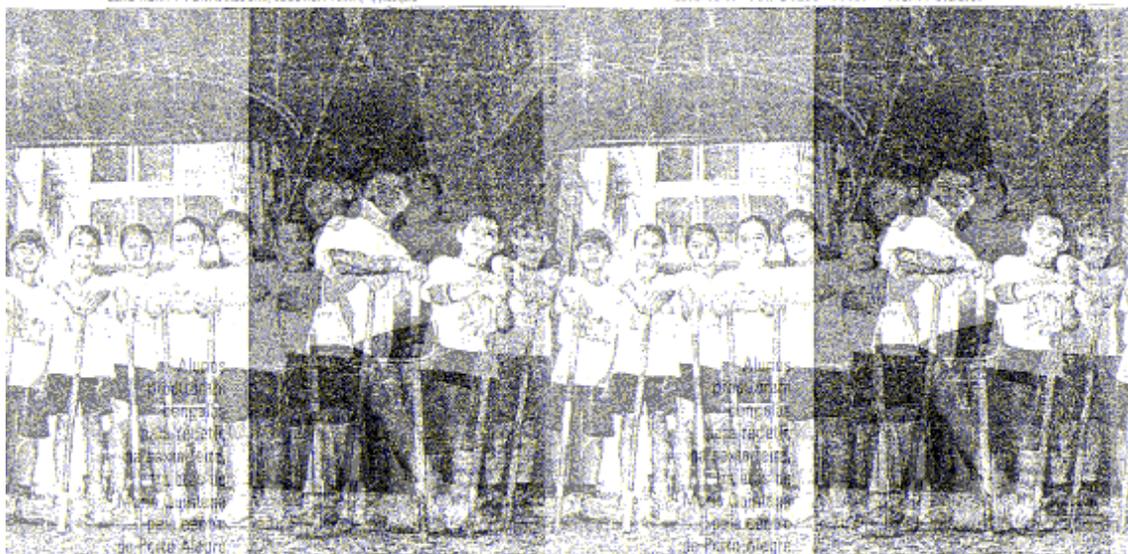


ANEXO 05 – DVD COM APRESENTAÇÕES DOS ALUNOS

ANEXO 06 – REPORTAGEM DE ZERO HORA

ZERO HORA • PORTO ALEGRE, SEGUNDA-FEIRA, 4/12/2005

ZERO HORA • PORTO ALEGRE, SEGUNDA-FEIRA, 4/12/2005



Os Quintas e os Quintas

os homenagens e o catálogo do Dois Irmãos homenagens e o catálogo do Dois Irmãos

reprodução	reprodução
<p>PRISCILLA FERREIRA</p> <p>Alunos de uma escola de Dois Irmãos seguiram os passos de Mario Quintana para conhecer Porto Alegre, quando ele fazia a pé. Pela primeira vez na Ca-O café de rua, mas o hospital, as crianças refizeram o itinerário o itinerário cotidiano do poeta pela Silva e ao Centro, saindo da Casa de Cultura e seguindo para o Mercado Público. E com tudo, lendo o jornal - disse a menina da educação infantil Souza.</p>	<p>PRISCILLA FERREIRA</p> <p>Alunos de uma escola de Dois Irmãos seguiram os passos de Mario Quintana para conhecer Porto Alegre, quando ele fazia a pé. Pela primeira vez na Ca-O café de rua, mas o hospital, as crianças refizeram o itinerário o itinerário cotidiano do poeta pela Silva e ao Centro, saindo da Casa de Cultura e seguindo para o Mercado Público. E com tudo, lendo o jornal - disse a menina da educação infantil Souza.</p>

ANEXO 07 – REPORTAGEM DO JORNAL DOIS IRMÃOS

Literatura

Literatura

descobriças descobriças Mario Quintana Mario Quintana



"O passeio foi lindo. Agora o Mário Quintana é nosso amigo, o nosso herói".
Com a frase acima, a pequena Nicole de Souza Carvalho, 7 anos, descreveu o sentimento de todos os seus colegas depois de passarem um dia em Pôrto Alegre conhecendo os caminhos que Mario Quintana atravessou e calçou todos os dias.
Desde março os alunos da 1ª série etapa I, da escola Arzo Nienow, orientados pela professora Solange Raquel Weber, desenvolvem trabalhos sobre Mario Quintana, entre eles, criar um projeto Mario Quintana. Nesse Colégio, aproveitando o centenário do nascimento do poeta para aproximar a leitura



"O passeio foi lindo. Agora o Mário Quintana é nosso amigo, o nosso herói".
Com a frase acima, a pequena Nicole de Souza Carvalho, 7 anos, descreveu o sentimento de todos os seus colegas depois de passarem um dia em Pôrto Alegre conhecendo os caminhos que Mario Quintana atravessou e realizou todos os dias.
Desde março os alunos da 1ª série etapa I, da escola Arzo Nienow, orientados pela professora Solange Raquel Weber, desenvolvem trabalhos sobre Mario Quintana, entre eles, criar um projeto Mario Quintana. Nesse Colégio, aproveitando o centenário do nascimento do poeta para aproximar a leitura

"Os Quintaninhas" exibem com orgulho as bengalinas de Mario Quintana confeccionadas em sala de aula ao cotidiano das crianças. No início eu

"Os Quintaninhas" exibem com orgulho as bengalinas de Mario Quintana confeccionadas em sala de aula ao cotidiano das crianças. No início eu

as crianças lê fazemos issor tem o ts crianças, palavra que a dar conta de aula, na última Quintana quindim e a", conta o

ANIVERSÁRIO EM ASILO Mario Quintana e as crianças
Para finalizar o projeto Mario Quintana, as crianças fizeram uma bengalina para o professor. Colega, os alunos se inspiraram na poesia de Mario Quintana para fazerem uma bengalina que representa as crianças, tarde do projeto. A ideia foi criada por uma professora que aprendeu a fazer bengalinas de aniversário de Mario Quintana em sala de aula, lado dos vozes. "Um passeio em Pôrto Alegre, na última estivesse vivo, por isso, queremos homenagear Mario Quintana 100 anos com as bengalinas", disse a professora Thais Camargo. "Até os amigos, a partir de agora o Mario faz", conta o

ANIVERSÁRIO EM ASILO Mario Quintana
Para finalizar o projeto Mario Quintana, as crianças fizeram uma bengalina para o professor. Colega, os alunos se inspiraram na poesia de Mario Quintana para fazerem uma bengalina que representa as crianças, tarde do projeto. A ideia foi criada por uma professora que aprendeu a fazer bengalinas de aniversário de Mario Quintana em sala de aula, lado dos vozes. "Um passeio em Pôrto Alegre, na última estivesse vivo, por isso, queremos homenagear Mario Quintana 100 anos com as bengalinas", disse a professora Thais Camargo. "Até os amigos, a partir de agora o Mario faz", conta o

ETAPA I
Júlia Pressler
Sarcia
Lizywold
S.
Mouren
Briate
M.
Pospieka

pequeno Marcelo da Silva Castro, 6 anos. Outro fato que chamou a atenção das crianças durante o passeio foi a pobreza. Nicole afirmou: "muito triste os pobres de Pôrto Alegre não têm nada de comer. Aqui a gente tem de comer coisas".
Thais Camargo, professora, disse: "Muito triste os pobres de Pôrto Alegre não têm nada de comer. Aqui a gente tem de comer coisas".
Thais Camargo, professora, disse: "Muito triste os pobres de Pôrto Alegre não têm nada de comer. Aqui a gente tem de comer coisas".

1ª SÉRIE - ETAPA I
Ashley
P.
M.
M.
M.
M.
M.
M.
M.
M.

ETAPA I
Júlia Pressler
Sarcia
Lizywold
S.
Mouren
Briate
M.
Pospieka

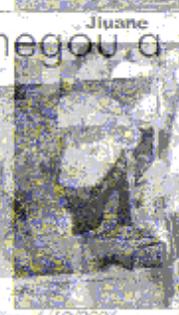
pequeno Marcelo da Silva Castro, 6 anos. Outro fato que chamou a atenção das crianças durante o passeio foi a pobreza. Nicole afirmou: "muito triste os pobres de Pôrto Alegre não têm nada de comer. Aqui a gente tem de comer coisas".
Thais Camargo, professora, disse: "Muito triste os pobres de Pôrto Alegre não têm nada de comer. Aqui a gente tem de comer coisas".
Thais Camargo, professora, disse: "Muito triste os pobres de Pôrto Alegre não têm nada de comer. Aqui a gente tem de comer coisas".

o esperada Chegou a tão esperada Chegou a tão esperada

ISADORA SCHWEITZER

Nasceu: 5/12/06 - Peso: 2.820 kg
Comprimento: 43,5 cm

Entre seus pais,
Valdecir F. Schweitzer e Daniela C. Johann
e seus amigos especiais.



o esperada Chegou a tão esperada Chegou a tão esperada

ISADORA SCHWEITZER

Nasceu: 5/12/06 - Peso: 2.820 kg
Comprimento: 43,5 cm

Entre seus pais,
Valdecir F. Schweitzer e Daniela C. Johann
e seus amigos especiais.

o esperada Chegou a tão esperada Chegou a tão esperada

ISADORA SCHWEITZER

Nasceu: 5/12/06 - Peso: 2.820 kg
Comprimento: 43,5 cm

Entre seus pais,
Valdecir F. Schweitzer e Daniela C. Johann
e seus amigos especiais.

ANEXO 08 – TESTE SOBRE QUINTANA

MARIO QUINTANA É NOSSO

COLEGA

NO NOSSO PROJETO ESTUDAMOS UM POUCO SOBRE A VIDA DE MARIO QUINTANA, POR EXEMPLO:

1. DESCOBRIMOS QUE ELE NASCEU EM _____, NO RIO GRANDE DO SUL.

2. OS IRMÃOS DELE FORAM COMPRAR _____ PARA COMEMORAR O NASCIMENTO DO MARIO.

3. A COR PREFERIDA DO MARIO ERA



4. ELE MORAVA EM PORTO ALEGRE NUM _____

5. O MARIO GOSTAVA DE CAMINHAR PELAS _____ DE PORTO ALEGRE.

6. O MARIO TOMAVA _____ E GOSTAVA DE

COMER _____

7. ELE ESCREVA POESIAS ENGRAÇADAS. A POESIA MAIS FAMOSA É O POEMINHA NO CONTRA. Todos esses que aí estão atravancando meu caminho, eles passarão... eu passarinho!

8. O MARIO MORREU E VIROU _____

ANEXO 09 – CERTIFICADO

CERTIFICADO



CERTIFICO QUE O(A) ALUNO(A)

PARTICIPOU DO PROJETO LITERÁRIO "MARIO QUINTANA É NOSSO COLEGA", DESENVOLVIDO NA PRIMEIRA SÉRIE - ETAPA I, DA E.M.E.F. PROFESSOR ARNO NIENOW E RECEBEU DESTAQUE COMO "QUINTANINHA".

DOIS IRMÃOS(RS), 19 DE DEZEMBRO DE 2006.

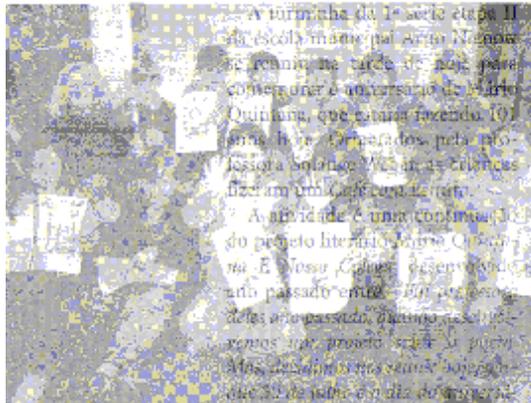
PROFESSORA SOLANGE WEBER

ANEXO 10 – REPORTAGEM DO JORNAL DOIS IRMÃOS

Educação

Educação

da Arn Crianças da Arn Crianças Mário Quintana Mário Quintana



A turminha da 1ª série etapa II da escola municipal Arn Nogueira se reuniu na tarde de hoje para comemorar o aniversário de Mário Quintana, que estava fazendo 101 anos hoje. Orientados pela professora Solange, as crianças fizeram um café com leite.

A atividade é uma continuação do projeto literário Mário Quintana. E Nossa Cidade desenvolveu um passado em: *Um pedaço de lei do passado, quando as crianças foram um projeto sobre o poeta. Mas, decidimos nos reunir hoje, porque já de julho o dia do aniversário.*

Turminha se reuniu na tarde de hoje para comemorar a data



A turminha da 1ª série etapa II da escola municipal Arn Nogueira se reuniu na tarde de hoje para comemorar o aniversário de Mário Quintana, que estava fazendo 101 anos hoje. Orientados pela professora Solange, as crianças fizeram um café com leite.

A atividade é uma continuação do projeto literário Mário Quintana. E Nossa Cidade desenvolveu um passado em: *Um pedaço de lei do passado, quando as crianças foram um projeto sobre o poeta. Mas, decidimos nos reunir hoje, porque já de julho o dia do aniversário.*

Turminha se reuniu na tarde de hoje para comemorar a data



A pequena Jiuane desenhou as histórias de Mário Quintana de doações para professora

Iha Camargo, mãe da pequena Jiuane Camargo, de 8 anos. "Adorei a ideia de reunir todos na minha casa durante toda a tarde, os pequenos ouviram histórias, fizeram a leitura, já combinamos que quando chegarmos na 2ª série, toda a turma, 6, desenharam e tomaram café.

A pequena Jiuane desenhou as histórias de Mário Quintana de doações para professora

Iha Camargo, mãe da pequena Jiuane Camargo, de 8 anos. "Adorei a ideia de reunir todos na minha casa durante toda a tarde, os pequenos ouviram histórias, fizeram a leitura, já combinamos que quando chegarmos na 2ª série, toda a turma, 6, desenharam e tomaram café.



A pequena Jiuane desenhou as histórias de Mário Quintana de doações para professora

Iha Camargo, mãe da pequena Jiuane Camargo, de 8 anos. "Adorei a ideia de reunir todos na minha casa durante toda a tarde, os pequenos ouviram histórias, fizeram a leitura, já combinamos que quando chegarmos na 2ª série, toda a turma, 6, desenharam e tomaram café.

A pequena Jiuane desenhou as histórias de Mário Quintana de doações para professora

Iha Camargo, mãe da pequena Jiuane Camargo, de 8 anos. "Adorei a ideia de reunir todos na minha casa durante toda a tarde, os pequenos ouviram histórias, fizeram a leitura, já combinamos que quando chegarmos na 2ª série, toda a turma, 6, desenharam e tomaram café.

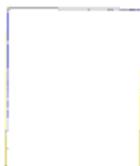
6, desenharam e tomaram café.

2006, desenharam e tomaram café.

ANEXO 11 – FOTOS DE QUINTANA PUBLICADAS PELO BANRISUL



© ALMAQ 06a0423-sd/Dulce Heller
Mário Quintana, no seu quarto de hotel.





© ALMAQ 06a0423-sd/Dulce Heller
Mário Quintana, no seu quarto de hotel.





© ALMAQ 06a0101-sd/Enilda Serrano
Mário Quintana, na Ponte de Pedra, no Largo dos Açorianos, em
Porto Alegre.





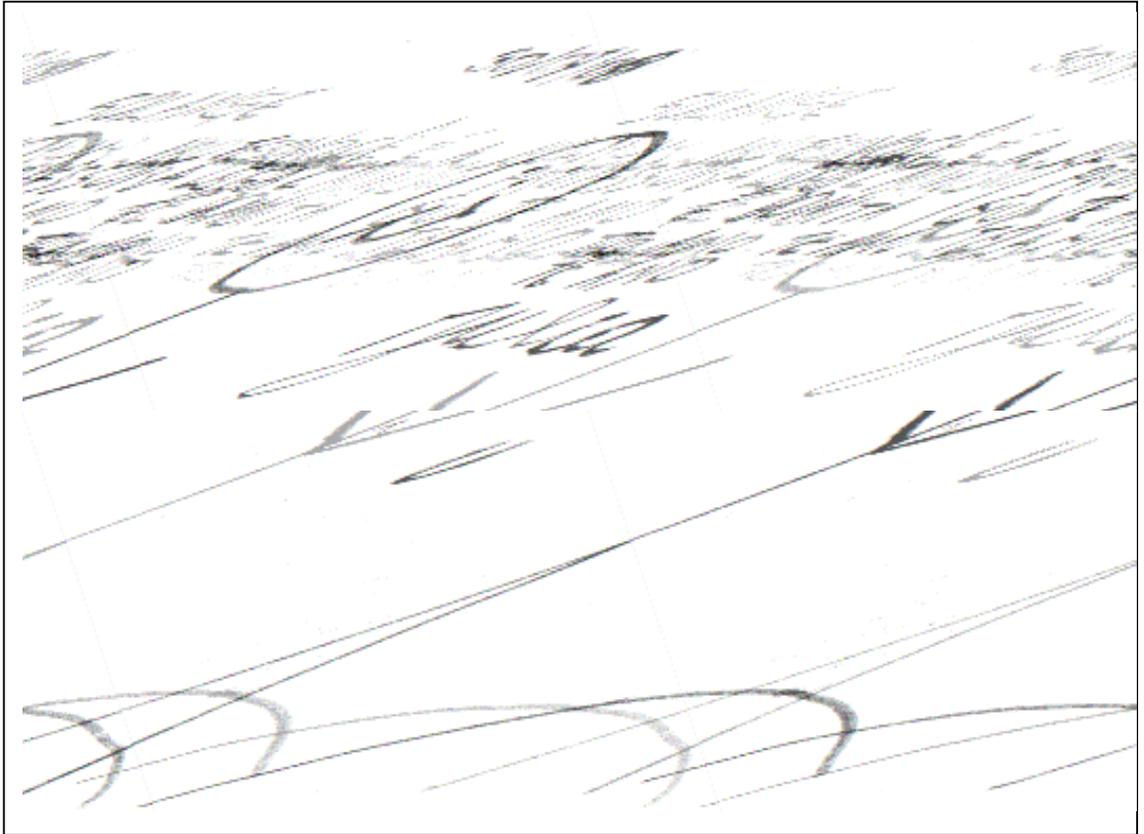
© ALMAQ 06a0101-sd/Enilda Serrano
Mário Quintana, na Ponte de Pedra, no Largo dos Açorianos, em
Porto Alegre.

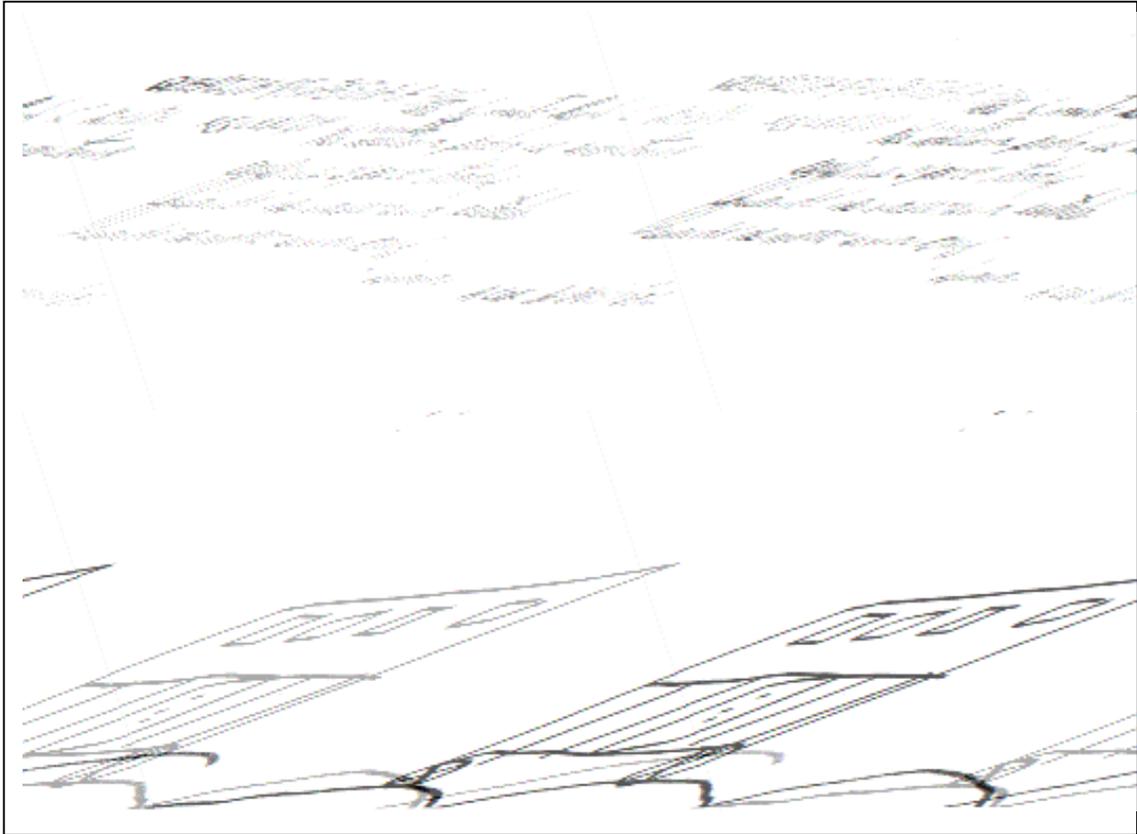




ANEXO 12 – REPORTAGEM DO JORNAL DOIS IRMÃOS

ANEXO 13 – BILHETES DOS QUINTANINHAS





ANEXO 14 – FOTOS DOS QUINTANINHAS NO PROJETO GLOBAL



ANEXO 15 – DEPOIMENTO DA PROFESSORA DIRCE SAUZEN, VIA E-MAIL

Oi Sol!!!!tudo bem? Eu já estava ficando preocupada que não me mandavas o material(rsrsrsrs) Que bom que vc conseguiu arrumar o micro!!!!

Lá vão as respostas: (escrevi do que me lembrava!!!)

1. Houve diferença entre os Quintaninhas e os demais alunos sob o aspecto da leitura, interação e escrita? Quais foram os fatores que determinaram a diferenciação?Em momentos percebeste as diferenças?

Trabalhei com os “Quintaninhas” como eles mesmos se denominavam, numa turma de alfabetização(2007). O enfoque do trabalho era voltado ao processo de leitura e escrita. Era uma turma muito heterogênea, pois muitos deles haviam participado de um projeto elaborado pela professora Sol sobre Mario Quintana. Seguidamente em atividades que envolviam palavras e diversos tipos de textos, faziam associações sonoras e acrescentavam: “é a mesma letra que o nome do Mario”. Falavam do autor com uma intimidade! E sabiam tudo!A curiosidade dos demais colegas era tanta que programamos um dia para que os Quintaninhas contassem um pouco do poeta, da sua vida, das suas obras. Por também terem participado de apresentações em vários momentos, ainda comentavam das bengalas e do material que haviam confeccionado para isso. Em apresentações da escola, notava-se também que o interesse por textos poéticos se mantinha, pois quando se tinha apresentações em hora cívica eram essas as idéias que apareciam. Queriam continuar apresentando e declamando textos do autor.

2. Em algum momento os Quintaninhas retomaram algum conhecimento sobre o autor Mario Quintana?

Seguidas vezes, os “Quintaninhas” retomavam os conhecimentos sobre o poeta Mario Quintana: no trabalho com as letras do nome do poeta, fazendo associações com outras palavras, em momentos de apresentações na escola em que o autor era lembrado na escolha através de algum poema,na data em que teria aniversário...Não se pode esquecer dos momentos de euforia, quando receberam o convite da professora Sol para um encontro dos Quintaninhas. Todo o trabalho era lembrado por eles, pois tinham que explicar aos demais colegas porque haviam recebido tal convite.

3. Lembras, em 2006, fizemos uma dinâmica com os pais, no sábado posterior à No ite do pijama. Qual a tua opinião sobre essa atividade e sobre o Projeto Literário Mario Quintana é nosso Colega.

Os pais participaram do encontro de sábado, em que as atividades desenvolvidas foram apresentadas também a eles. Sobre minha opinião em relação ao projeto, penso que foi inovador na escola. Foi um projeto desenvolvido ao longo do ano, em que os alunos envolvidos tiveram a oportunidade de, através de dinâmicas diversas, desde muito pequenos, compreenderem e construir o processo da formação de leitor, identificando-se e, assim,aprimorando também a sua formação enquanto sujeitos. É um projeto que representou a escola em outras entidades e teve sempre a parceria dos pais, trazendo também a família mais próxima do cotidiano escolar, envolvida no processo ensino-aprendizagem de seus filhos..

Amada, preciso saber também o teu tempo de magistério e a tua formação para colocar no teu depoimento.

Bjus, espero a tua resposta nesse final de semana, OK? Bjus,Sol

Lá vão os meus dados:

Dirce Maria Sauzen

Trabalho como professora de séries iniciais a cinco anos.

Fiz o magistério no IEI e me formei em 2000.

Formação Letras-português/ alemão(estou no 8º semestre).

Acho que é isto!!Qualquer coisa que precisares, me mande que retorno.

Se precisares fazer a correção de alguma coisa ou se a resposta não está bem colocada, também me avise que eu refaço!!

BJs e bom final de semana.

Date: Fri, 17 Apr 2009 21:59:10 -0300

From: oisolweber@bol.com.br

To: dircemsauzen@hotmail.com

Subject: Quintaninhas da Sol e teus...

Amada Dirce! Sabe quando a gente está na reta final de um estágio, de uma monografia, ou uma dissertação de Mestrado, sempre o PC estraga, não é. Fiquei quase doida porque meu computador pifou na semana passada e só retomei o trabalho hoje! Deus nos ajuda, não é mesmo?

Querida, são só três questões sobre meus alunos e o que mais observastes que poderás escrever. (Só pra te dizer, a minha orientadora quer que eu coloque teu texto no corpo do trabalho, pois as tuas observações pedagógicas servirão para a comprovação do processo do sujeito leitor)

1. Houve diferença entre os Quintaninhas e os demais alunos sob o aspecto da leitura, interação e escrita? Quais foram os fatores que determinaram a diferenciação?Em momentos percebeste as diferenças?

2. Em algum momento os Quintaninhas retomaram algum conhecimento sobre o autor Mario Quintana?

3. Lembras, em 2006, fizemos uma dinâmica com os pais, no sábado posterior à No ite do pijama. Qual a tua opinião sobre essa atividade e sobre o Projeto Literário Mario Quintana é nosso Colega.

Amada, preciso saber também o teu tempo de magistério e a tua formação para colocar no teu depoimento.Bjus, espero a tua resposta nesse final de semana, OK? Bjus,Sol

Quer deixar seu Messenger turbinado de emoticons? [Clique aqui e baixe agora. É grátis!](#)