

Literatura infantil na sala de aula: experiências com obras literárias de Ruth Rocha

*Eliana Aparecida Carleto*¹

*Selva Guimarães*²

RESUMO

O caráter multidisciplinar de uma obra literária pode ser um poderoso aliado do professor para formar leitores críticos, plurais. Muito mais do que uma atividade inserida em propostas de conteúdos curriculares, oferecer e discutir literatura em sala de aula, propondo indagações ao leitor, estimulando a curiosidade e, instigando assim, a produção de novos conhecimentos, é poder formar leitores. Trabalhar com literatura infantil por meio de diálogos em sala de aula é o tema discutido neste artigo. Este texto versa sobre experiências com duas obras da autora Ruth Rocha, a saber: *Quem tem medo de quê?* e *As coisas que a gente fala*. Com base nessas obras, ao compartilhar as impressões sobre o texto lido, por meio de diálogos, os alunos e professores foram capazes de expressar seus sentimentos, medos, aflições e vivenciar o poder das palavras.

PALAVRAS-CHAVE: literatura infantil; sala de aula; formação de leitores; diálogo.

Children's literature in the classroom: experiences with literary works of Ruth Rocha

ABSTRACT

Abstract: The multidisciplinary character of a literary work can be a powerful ally of the teacher to form critical and plural readers.

¹ Professora titular da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Brasil. E-mail: elianacarleto@gmail.com

² Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora de Produtividade do CNPq nível 1C. Brasil. E-mail: selva@ufu.br

Literature in the classroom contributes to the production of new knowledge, stimulates curiosity, the development and, above all, the formation of new readers. The aim of this article is to discuss the work with children's literature through a dialogic interaction in the classroom. This text is about experiences with two works of Ruth Rocha, namely: *Quem tem medo de quê?* and *As coisas que a gente fala*. From these works, to share impressions about the text read through dialogues, students and teachers were able to express their feelings, fears, sorrows and experience the power of words.

KEYWORDS: children's literature; classroom; training of readers; dialog.

Introdução

É consenso na área educacional que para formar leitores na educação escolar é primordial que o professor seja um leitor. Na escola, o professor é um dos agentes que pode estimular a fantasia, a imaginação do aluno, aguçar a sua curiosidade para a leitura de textos literários. Ao realizar mediações, por exemplo, o professor auxilia o aluno a estabelecer relações entre o texto e seu conhecimento de mundo, a identificar os elementos linguísticos e a perceber a evolução temática por meio de elementos sequenciadores. Essas ações incitam a busca de referências que permitem estabelecer ligações entre o que é dito, o mundo e o que ele já conhece sobre o que foi dito. Assim, a nosso ver, a literatura infantil é uma rica fonte de aquisição de saberes e o professor um grande incentivador de leituras, um formador de leitores.

Dados da edição de 2012 da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”³, encomendada pelo Instituto Pró-Livro (IPL)⁴ e pelo Instituto Brasileiro de

³ “Retratos da Leitura no Brasil” é uma pesquisa realizada desde 2001. Tornou-se um dos principais estudos sobre o comportamento do leitor no Brasil. A segunda edição foi publicada em 2008 e a terceira edição em 2012.

Opinião Pública (Ibope), evidenciam, que no contexto dos incentivadores à leitura, os professores passaram do segundo para o primeiro lugar (de 33% em 2007, para 45%), ultrapassando a indicação da mãe (de 49% em 2007 para 43%) como a responsável por despertar o interesse pela leitura. Em 2015, essa mesma pesquisa destacou que nas faixas etárias correspondentes aos ciclos da escolarização básica (ensino fundamental e médio), as “dicas de professores” são fatores que influenciam na escolha de um livro e os professores permanecem como influenciadores do gosto pela leitura. As informações registradas nas pesquisas de 2012 e 2015 revelam o valor da atuação do professor como mediador de leitura em sala de aula. Assim, “maior deve ser o empenho da escola na formação de leitores, num país onde a família não tem enraizado o valor da leitura, dadas as suas históricas dificuldades sociais e a falta de cultura letrada” (CUNHA, 2012, p. 87).

As informações ratificaram que os professores foram distinguidos como aqueles que mais influenciavam as pessoas na formação do hábito de leitura. Se o professor é um leitor, se demonstra prazer em ler, poderá se tornar um exemplo. Assim, corroboramos a defesa de que o país deve investir na formação do professor leitor, pois, dessa forma, poderá melhorar os índices de leitura dos educandos. Ao Estado, não basta apenas desenvolver políticas públicas de distribuição de livros em grande escala, se não houver um conjunto de ações que incentivem a leitura. Ou seja, entendemos ser necessário que os educadores (professores, bibliotecários, diretores, coordenadores, dentre outros), além de receberem contribuições em materiais, livros, contem com atividades de formação, gostem de ler, por prazer, e leiam regularmente – o que não inclui livros técnicos e material didático, cujas leituras são consideradas inerentes à profissão. Nesse sentido, lembramos o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais da

⁴ O Instituto Pró-Livro (IPL) é uma Organização Social Civil de Interesse Público (Oscip) mantida com recursos constituídos por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro. Disponível em: http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf Acesso em: 20/09/2012.

Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, v.2, p. 58) ao registrar: “É fundamental ver o professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também”.

Nessa perspectiva, pode-se aferir a dimensão social que a leitura alcança; daí sua importância no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse processo, a prática de leitura não se limita a um trabalho mecânico, centrado na aplicação de questionários que requerem do aluno apenas a localização de informações nos textos para a produção de respostas, como comumente ocorre. Isso porque:

A leitura é um instrumento básico na trajetória escolar e no sucesso acadêmico das pessoas. [...] Portanto, o ensino da leitura deve ser uma preocupação permanente dos professores durante o período de escolarização dos estudantes. Ele deve iniciar-se com a alfabetização e prosseguir na forma de uma espiral crescente de desafios ao leitor, tanto em densidade de textos como em habilidades devidamente sequenciadas (SILVA, 1991, p. 77).

Ela é, portanto, essencial no processo de ensino e de aprendizagem. A leitura, além de ser o ponto de partida de toda a aprendizagem propriamente dita, auxilia na compreensão do mundo, da cultura e da sociedade. Acreditamos que a leitura não é só decifrar os sinais gráficos de um texto. O ato de ler implica participação ativa do sujeito leitor, apoiada na sua experiência de vida e de leitor que, com o texto, mantém uma relação de cumplicidade.

A literatura infantil estimula o prazer pela leitura, pela viagem ao mundo da imaginação e cria oportunidades de interação entre os alunos. Todavia, é tarefa, tanto da família como da escola, despertar nas crianças e jovens o interesse pelos livros. A escola é um dos espaços privilegiados, socialmente reconhecido, para se desenvolver, nas crianças e jovens, a

cultura da leitura. No PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, v. 2, p. 58) está expresso que:

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e compromisso com a leitura – a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisa fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência.

Com base nesses pressupostos, neste texto apresentamos alguns resultados de uma pesquisa mais ampla, contendo uma análise da literatura infantil no trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas da rede pública municipal de Uberlândia, mais especificamente, com base em duas obras literárias de Ruth Rocha, selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): *Quem tem medo de quê?* (selecionada pelo PNBE 2005) e *As coisas que a gente fala* (selecionada pelo PNBE 2008). Ancoramo-nos em autores e perspectivas que demonstram a relevância da literatura infantil para o processo de ensino e aprendizagem. Dentre eles, destacamos Soares (2011), que analisa a questão das relações entre a literatura infantil e a escola, ou seja, a necessidade de saber como se dá a escolarização da literatura. Aguiar (2007) nos leva a refletir sobre os pretextos do uso da literatura para o ensino de diferentes componentes curriculares. Coelho (2000) analisa a redescoberta da literatura como espaço de convergência das multilinguagens que se cruzam no cenário contemporâneo; Zilberman (1982) reflete sobre os diálogos acerca da literatura na condição de modalidade de produção artística. Zamboni e Guimarães (2010) demonstram como a literatura infantil contribui para a aprendizagem das noções de tempo histórico nos primeiros anos de escolaridade. Portanto, concebemos a leitura de obras literárias infantis

como um processo de formação de leitores críticos, de pessoas capazes de sentir e expressar os seus sentimentos, de cidadãos críticos e criativos.

O texto está organizado em três partes. Na primeira, tecemos considerações acerca da obra literária *Quem tem medo de quê?*; na segunda parte, enfocamos a obra *As coisas que a gente fala*. Em seguida, registramos as considerações finais e as referências.

Obras literárias de Ruth Rocha na sala de aula

A instituição escolar é o ambiente no qual as práticas de leituras são mais propícias a se desenvolverem. Para muitos alunos, a escola é o principal lugar em que eles têm contato com materiais e práticas de leitura. Desse modo, defendemos que as atividades de leitura sejam planejadas no contexto das práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas cotidianamente, não só entre os alunos, mas também entre nós, professores. O primordial é ler.

Há diferentes formas de se fazer isso, vários caminhos, cada um trilhado de acordo com a turma, os ambientes e materiais disponíveis. O que dá certo em uma turma, pode não dar em outra. Não há uma receita, um modelo a ser seguido. O interessante é o compartilhar de experiências leitoras entre os professores e seus alunos.

Quando lemos um livro, reagimos a ele e organizamos essa reação de diferentes modos: expondo se apreciamos o livro ou não, recomendando-o a um amigo, falando bem ou mal do escritor; enfim, cada um a seu modo, levando em conta características da obra e as preferências leitoras. A presença de um mediador entusiasmado para orientar a leitura contribui para a organização dessa reação e para que o aluno possa obter um aproveitamento melhor da leitura.

Acreditando nas perspectivas de dialogar e compartilhar como um potencial para construir uma comunidade de leitores na escola, realizamos nossa pesquisa vivenciando, com nossas professoras

colaboradoras/participantes⁵ da pesquisa, oportunidades de explorar novos livros, escolher suas leituras, apreciar os efeitos que cada uma delas lhes trazia, falar sobre essas sensações, indicar leituras e analisar as recomendações recebidas dos colegas, a fim de abraçar aquelas que pareciam mais interessantes. Desenvolvemos e participamos de diferentes ações, ao longo da pesquisa, com o intuito de colaborar para a formação do professor e do aluno leitor. Algumas dessas experiências e diálogos são registrados a seguir, em especial os relacionados às duas obras de Ruth Rocha selecionadas pelo grupo de professores que participaram de nossas oficinas de formação continuada, no ano de 2012.

Quem tem medo de quê?⁶

Capa do livro *Quem tem medo de quê?*



Na obra *Quem tem medo de quê?*, Ruth Rocha questiona os medos internos e latentes que moram dentro do inconsciente do ser humano. O personagem, cujo nome não é identificado, dialoga com o leitor sobre seus medos: medo de escuro; de lagartixa; de injeção e de vampiro. O livro narra vários casos de medo que trazemos desde a nossa infância, inclusive das histórias de lobisomem. Porém, é nítida a preocupação da autora em salientar que os medos são menores do que os seres humanos: “Pelo que vemos, pessoal, ter medo não é vergonha. Todo mundo tem um medo, que a gente nem mesmo sonha” (ROCHA, 2003, p. 20).

⁵ Nossas colaboradoras serão identificadas por meio de letras: A e B, prevalecendo assim o anonimato das profissionais envolvidas na investigação.

⁶ ROCHA, Ruth. *Quem tem medo de quê?* São Paulo: Global, 2003.

É certo que cada cultura tem seus medos e ferramentas próprias para se defender deles. No tempo da infância, os medos são mais intensos em diferentes sociedades. Como explica Bosi (2003, p.119), “confiamos nas instituições que nos socializam: eis a razão das nossas primeiras crenças e atitudes”. As famílias, bem como outros espaços e agentes de socialização, criam dispositivos de amedrontamento de suas crianças: lobisomem; bicho-papão; homem do saco; monstros; bruxas; boi da cara preta; mulas sem cabeça; dentre outros. Esse elenco de personagens apavorantes faz parte da socialização de uma criança. Trata-se de dispositivos de segurança e de doutrinação. Para alguns autores, esses dispositivos móveis auxiliam na incosequência que vem do espírito infantil, que não consegue distinguir todos os perigos, pois o instinto do medo alerta o ser humano a não enfrentar o fogo ou a água, mas, quanto aos medos sociais, são necessários outros conjuntos de símbolos para se defender.

Ressaltamos, por exemplo, que com base nessa leitura, conhecemos papéis, descobrimos possibilidades nunca antes pensadas, refletimos sobre determinadas situações coletivas e individuais e somos impulsionados a sonhar e recriar a vida. O livro é um artefato cultural transformador, que torna possíveis ações impossíveis; que transporta o leitor para um mundo fictício, em que ele pode encontrar respostas para muitas de suas perguntas do mundo real, além de suscitar outras múltiplas indagações.

Além disso, vínculos são construídos a partir do momento em que um adulto lê para uma criança. Cria-se aí um espaço de cumplicidade e trocas afetivas, em que os dois estão juntos, compartilhando e sendo afetados, de diferentes maneiras, pela mesma história.

Durante o desenrolar de nossos encontros e debates sobre nossas experiências na sala de aula, as colaboradoras demonstraram compreensão quanto à existência de uma relação essencial entre leitura e literatura infantil, o que não significava que no fazer diário elas se encontravam harmonizadas e que a literatura estivesse sendo sempre escolarizada de forma adequada (SOARES, 2011).

Entendemos que, para obter sucesso ao concretizar práticas de leitura de literatura infantil, o professor tem como tarefa despertar o gosto pela leitura, um processo lento, realizado dia após dia, de forma gradual. “Não se transforma o comportamento leitor, e muito menos se formam leitores, na velocidade e na dimensão necessárias em curto espaço de tempo” (AMORIM, 2012, p. 162).

Os resultados foram aparecendo nas ações de nossas colaboradoras. Para o trabalho com o livro *Quem tem medo de quê?*, da autora Ruth Rocha e com ilustrações de Mariana Massarani, nossa colaboradora “A”, professora de literatura e linguagem de uma turma de 3º ano do ensino fundamental, não se preocupou em organizar o espaço da sala de aula previamente. Os alunos ficaram assentados em fila, um atrás do outro. Conforme ela relata:

Dois horários (de 50 minutos) não dão para ler uma história. É pouco tempo para possibilitar diálogo e organizar o espaço. O jeito é trabalhar com os alunos sentados em fila.

A aula foi realizada das 7h às 8h40. A professora iniciou as atividades apresentando o título da obra. Depois disse:

Esta história fala dos medos que a gente tem. O meu medo pode parecer pequeno para o outro, mas para mim não é. Tem gente que tem medo do escuro, de bicho.... No final da história eu vou ouvir os medos de vocês.

A professora fez a leitura da história. Ficava na frente dos alunos e à medida que lia mostrava as imagens à turma. Ela tinha conhecimento do texto, fez uma leitura prévia, porém, o leu, na maior parte do tempo, sem dirigir o olhar para os alunos. Nesse caso, é preciso criar atrativos, pois na ausência do seu olhar, os alunos se dispersam muito. Ela perdeu a oportunidade de verificar como os alunos estavam recebendo o texto. Bajard

(2007, p.58) destaca que “é interessante notar que a comunicação instituída pelo olhar é uma comunicação real entre o mediador e os ouvintes, mesmo se ela opera por meio de uma ficção. A história é fictícia, mas a comunicação estabelecida não é”.

As páginas do livro foram lidas sem interferências dos alunos. Quando a colaboradora “A” terminou a leitura, a turma estava tão habituada a registrar dados sobre as leituras, que parecia não acreditar que o resumo seria desnecessário, e que iriam conversar sobre a história. Ela anunciou à turma a atividade:

Todos vão falar de seus medos (agito geral dos alunos. Todos queriam falar ao mesmo tempo). Mas vão falar de uma forma diferente. Vão desenhar algo de que tenha medo. Não pode dizer para nenhum colega. Depois que terminarem, vão apresentar, mostrando o desenho.

Entregamos uma folha para cada aluno, eles foram desenhando e também conversando com os colegas que estavam sentados mais próximos.

Depois que todos desenharam, “A” disse que iriam fazer um combinado para as apresentações. Os alunos deveriam: “esperar sua vez de falar; ouvir o medo do colega e respeitar o medo de cada um”. Lembrou que todos têm seus medos. Ter medo não é vergonha para ninguém. No final perguntou: “Todo mundo vai ouvir em silêncio? Sem críticas?”. Firmado o compromisso, começaram as apresentações. Todos tiveram oportunidade de falar, justificar o porquê de cada medo.

No final das apresentações “A” disse:

Nós percebemos que cada um tem medo de alguma coisa. Às vezes, seu medo, para um colega, pode ser bobagem. Mas, cada um sabe o que significa ter medo. A autora Ruth Rocha falou dos medos dela por meio da história que escreveu. E vocês desenharam os seus medos. Eu tenho medo de rato. Se vejo um, quase morro, grito,

corro. A gente tem de respeitar os medos dos outros. Não importa qual seja o medo. Ele será sempre assustador. Alguns medos, com o tempo, podem ser resolvidos, outros ficam para a vida inteira.

No intervalo entre as aulas, dialoguei com “A” sobre a atividade que ela havia terminado de realizar. Falamos sobre outras possibilidades de trabalho com a obra *Quem tem medo de quê?*. A professora verificou que a turma gostou da atividade. Aproveitamos para conversar sobre a relevância da obra, que responde aos gostos dos alunos. *Quem tem medo de quê?* é uma obra sobre a qual os alunos se debruçaram, pediram o livro emprestado, queriam estar em contato com o texto impresso. Esse fato se deu, a nosso ver, porque os alunos foram capazes de dialogar, compreender seus significados e de se apropriar da linguagem. Houve um encontro entre a obra e as conversas sobre os medos dos alunos. A leitura foi compartilhada, saiu da rotina vivenciada anteriormente; os alunos não foram chamados a dizer do que gostaram, o que mudariam, a responder questões de interpretação. Observamos que, apesar de a leitura ter sido priorizada, ter sido feita antes de os alunos falarem de seus medos, o diálogo não ficou concentrado apenas na professora e em poucos alunos mais falantes. Notamos uma interação entre os participantes, ou seja, houve diálogo baseado na vivência de cada um.

A mesma história foi lida pela colaboradora “B” em outra turma. Essa professora fez a leitura exibindo as imagens, dialogando sobre cada uma delas. A conversa foi realizada de acordo com as intervenções dos alunos. Lerner (2002) destaca que, ao final de uma leitura, é interessante que o professor proporcione um momento para comentá-la:

Quando termina a história, em vez de interrogar os alunos para saber o que compreenderam, prefere comentar suas próprias impressões – como faria qualquer leitor – e é a partir de seus comentários que se desencadeia uma animada conversa com as crianças sobre a mensagem que se pode inferir a partir do texto,

sobre o que mais impressionou cada um, sobre os personagens com que se identificam ou os que lhes são estranhos, sobre o que eles teriam feito se houvessem tido que enfrentar uma situação similar ao conflito apresentado na história... (LERNER, 2002, p. 96).

Percebemos que a obra possibilitou conversas sobre a vida e aguçou a imaginação, permitiu opiniões. Destacamos que esse livro, a nosso ver, não tem objetivos moralizantes; ele fez com que os ouvintes se divertissem e imaginassem de forma lúdica um tema social relevante, ou seja, os medos dos alunos foram desvendados livremente. Com esse espaço de diálogo, os alunos sentiram que suas subjetividades e experiências de vida tinham lugar no contexto escolar. Os alunos falaram de seus medos e se sentiram reconhecidos e valorizados, além de reconhecerem e valorizarem os outros e se identificarem com os personagens. Essa postura, assumida pelas colaboradoras “A” e “B”, nos leva concluir que:

A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola (COELHO, 2000, p.15)

Nessa perspectiva, reiteramos o papel da literatura infantil como agente formador e, “a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo” (COELHO, 2000, p.16). O diálogo formativo com nossas colaboradoras contribuiu para o (re)pensar sobre as concepções leitoras que fundamentam suas práticas pedagógicas.

As coisas que a gente fala⁷

Capa do livro *As coisas que a gente fala*

⁷ ROCHA, Ruth. *As coisas que a gente fala*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1998.



O tema do livro atrai pela linguagem poética e pelas alegorias simples a que a autora recorre. Nessa obra, Ruth Rocha narra a história de uma menina, Gabriela, que quebrou um vaso de sua mãe e afirmou ter sido Filisteu, seu vizinho, o responsável pelo fato, com o objetivo de alertar sobre a necessidade de se tomar cuidado com o que se diz. Na história, depois que Gabriela acusou Filisteu, os moradores da cidade onde viviam ficaram indignados com a proeza do menino. Quando o pai de Filisteu ficou sabendo do acontecido, colocou-o de castigo: não tinha mais TV, Coca-Cola, futebol etc. Chateado com as proibições, o menino procurou Gabriela, que repensou suas atitudes e tentou resolver a situação. Depois de muito tentar, a menina conseguiu recolher algumas mentiras que estavam soltas no ar. Com isso, a autora mostra que, depois de ditas, as palavras ganham vida própria, como escreveu em Rocha (1998, p. 6):

Por isso, quando falamos,
temos de tomar cuidado.
Que as coisas que a gente fala,
vão voando, vão voando,
e ficam por todo lado.
E até mesmo modificam
o que era nosso recado.

O enredo nos faz lembrar da facilidade de as pessoas serem mal interpretadas.

O texto, em forma de poesia, deixa uma mensagem sobre os danos que a mentira (mesmo inocente) pode causar. A importância da verdade e o poder de nossas palavras são descritos no texto.

Destacamos, com base nessa história, que a criança constrói sua linguagem por meio das interações que vivencia em seu meio social. É na interação com os outros que os significados das palavras vão se construindo: quanto mais ricas as possibilidades de interação que a criança tiver, maiores suas possibilidades de construir conhecimentos sobre o mundo que a cerca. Embora sejam processos distintos, pensamento e linguagem se relacionam. É a partir do momento em que pensamento e linguagem convergem que a criança descobre a função simbólica das palavras.

As instituições escolares têm um extraordinário poder na construção da linguagem, ou seja, na construção da subjetividade pela criança. É, portanto, fundamental que essas instituições sejam espaços que beneficiem as trocas interpessoais e as múltiplas linguagens; do contrário acabarão sendo espaços de silêncio.

Impactadas pela temática do livro, nossas colaboradoras optaram por contar essa história aos seus alunos. Elas acreditavam que a história iria ajudar a repensar o comportamento da turma.

Com essa escolha, percebemos que, no plano social, as relações interpessoais, em ambas as turmas, careciam de intervenções das professoras e elas viram na obra uma possibilidade de estimular a fantasia dos estudantes, libertar emoções e levá-los a refletir sobre suas ações. Elas acreditavam que os alunos, ao serem tocados pela obra literária, poderiam se identificar com o tema tratado e dialogar sobre ele.

A obra *As coisas que a gente fala* foi explorada pelas colaboradoras, em suas respectivas salas de aula de segundo ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Uberlândia, Minas Gerais. Como já havíamos dialogado sobre o que significava contar e ler histórias, ambas optaram por ler a história. No que tange à leitura de um texto escrito em voz

alta, Bajard (2007, p. 33) tece considerações sobre a transmissão vocal, na qual

[...] é preciso tomar conhecimento do texto antes da proferição. De fato é difícil atribuir um tom expressivo a uma passagem se o encadeamento dos eventos da história e seu desfecho não são conhecidos.

Preocupadas com essa questão, nossas colaboradoras leram várias vezes o texto antes de lê-lo para os alunos. Elas tiveram cuidados referentes à postura corporal, para que os movimentos enriquecessem a leitura do texto, alteraram o tom de voz, respeitando o desenrolar da trama e as características dos personagens.

Para ler a história, a colaboradora “B” manteve os alunos sentados, deixando um espaço entre as carteiras, para que pudesse circular entre as filas. Ela trouxe o livro em uma sacola, a “Sacola Mágica”. A leitura foi realizada por meio do seguinte diálogo:

Eu tenho uma amiguinha que se chama Gabriela. Ela pediu para eu contar o que aconteceu com ela. Com ela e o amigo dela, o Filisteu.

Mas antes, vamos falar de algumas coisas que já estudamos. Já aprendemos os adjetivos, qualidades boas e ruins, valores e outras coisas que a gente faz sem usar as palavras mágicas. Quais são as palavras mágicas?

Alunos: Obrigada. Com licença. Por favor.

Professora: E coisas boas?

Alunos: Paz, amor, carinho, amizade.

Professora: E as coisas ruins, que às vezes a gente sente?

Alunos: Maldade, inveja, raiva, fofoca.

Professora: Agora, vou entregar para vocês alguns papezinhos. Vocês vão escrever uma coisa legal e duas coisas feias que, às

vezes, escapam da boca da gente, fofoca, por exemplo. Então, escrevam: uma boa e duas ruins. Depois vou contar o que aconteceu com a minha amiga Gabriela.

Aluno1: Pode ser letra de forma?

Professora: Pode, use a letra que você quiser.

Depois de um tempo, a professora recolheu os papéis e os colocou numa bolsinha preta e disse.

— Quem gosta de uma bolsa assim, cheia de coisas ruins?

Alunos: Eu não!

Nem eu!

A professora misturou todos os papéis e deixou a bolsa em sua mesa. Ela disse:

— Bom, sabe o que aconteceu com aqueles dois amigos? A Gabriela e Filisteu? Eu vou contar...

A professora leu a história. Utilizou vários gestos, alterou o tom de voz. Parou, algumas vezes, para ressaltar passagens do texto ou para reforçar situações, por exemplo: “vocês são espertos, sabem o que estou falando”.

Quando Gabriela acusou o Filisteu, alguns alunos se manifestaram:

EAY1: Ah! Que mentirosa!

EAY2: Ih! Isso é ruim!

EAY3: Nossa! Que chato! Ela está mentindo.

EAY4: Mas mentira tem perna curta.

Ao ler o trecho: “Pronto! Lá vão as palavras! Vão voando, vão voando... Entrando pelos ouvidos de quem estiver passando”, a professora pegou a bolsa com os papéis em que os alunos escreveram as palavras, que representavam coisas boas e coisas ruins e os jogou pelo ar. O chão da sala

ficou repleto desses papezinhos, como se eles simulassem as palavras soltas ao vento, ou seja, entrando na cabeça das pessoas.

A professora continuou a leitura e, mais uma vez, utilizou os papezinhos jogados no chão. Isso aconteceu quando ela leu: “Gabriela foi andando. E as mentiras que ela achava na sacola ia guardando”. Ela continuou a leitura:

E quanto mais ia enchendo,
mais mentiras ia vendo,
voando, entrando nas casas,
como se tivessem asas,
como se fossem – que coisa!
– um milhão de borboletas! (ROCHA, 1998, p.14)

Nesse momento, a professora jogou várias borboletas, de diferentes cores, pelos ares e os alunos vibraram com essa ação. E a leitura continuou...

[...] Todo mundo em volta dela
perguntava o que é que havia.
Por que chora GABRIELA?
Por que toda esta agonia?
Gabriela olhou pro céu
e renovou a aflição
E gritou com toda força
que tinha no pulmão:
— Foi mentira!
— Foi mentira! (ROCHA, 1998, p. 17).

Para finalizar, “B” disse:

Recado da Gabriela:
Cuidado com que a gente fala.

Cuidado com que a gente cala.

Vocês gostaram da história?

Alunos: Sim! Muito!

Professora: Agora, vocês vão pegar os papezinhos com as coisas feias, ruins que estão esparramadas pela sala. Devagar!

Vamos jogar estas palavras no lixo. Opa! Joga direito senão as palavras vão insistir em sair, pegar carona com a borboleta.

Agora, peguem uma palavra boa e cole em uma borboleta para ela voar e esparramar coisas boas para todo mundo. Quem conseguiu pegar mais de uma palavra, dê uma para o colega que não conseguiu pegar nenhuma.

Movimento dos alunos...

Depois que todos realizaram a atividade, a professora elaborou alguns questionamentos e a cada questão ela já lançava outra: a borboleta pode voar? Pousar? Onde? No coração?

A professora continuou:

Esta história que acabei de contar ensinou algo para vocês? O que foi?

Aluno 1: Ensinou que não devemos mentir.

Aluno 2: Que se você mente, um dia alguém descobre a verdade.

Aluno 3: Então, alguém aqui da sala precisa parar de mentir.

Aluno 4: Mas eu só minto um pouquinho de mentira. Não prejudica ninguém.

Professora: Será que existe pouca mentira ou muita mentira?

Aluno 2: É, mas às vezes é preciso contar uma mentira.

Aluno 5: Por que é preciso contar mentira? A verdade não é melhor?

Aluno 7: É verdade, mentir é coisa feia.

Professora: Vamos combinar. Vamos procurar pensar antes de falar e dizer a verdade. Hoje a Eliana plantou uma sementinha. Ela me deu a chance de pensar sobre a importância de contar

história. Fez-me rever a importância da literatura e que contar história não é só para professora de Literatura. O que vocês acham de, uma vez por semana, contarmos histórias. Uma semana eu conto, outra vocês, não é Eliana?

Alunos: Oba! (Eles bateram palmas, muitas palmas...).

Enfim, essa colaboradora aproveitou a história para dialogar, não fez registros, com exceção da palavra que registraram no início da atividade. Iniciou a narrativa relembrando os conteúdos estudados anteriormente. É certo que trabalhar com perguntas e com o imaginário não se revela tarefa fácil para professores, que não foram formados para adotar outros procedimentos metodológicos. Entretanto, a professora mediou essa prática de leitura de tal forma, que nos levou a crer que ela repensou suas ações pedagógicas.

No dia posterior à atividade, conversamos sobre o que ela havia realizado. Ressalvamos o valor do diálogo, antes, durante e após a história lida. Conversamos sobre a literatura infantil no espaço escolar. Assim, ampliamos nossos olhares sobre possibilidades de atividades com obras de literatura infantil, tais como a confecção de um mural com dicas de leitura. Também conversamos sobre o fato de a leitura literária permitir momentos para (re)flexão sobre nossas ações, sobre como determinados temas, como o da mentira, exposto de modo explícito na obra de Ruth Rocha, trazem à tona discussões, valores humanos, questões éticas e sociais. Lembramos que a leitura do texto literário provoca reações, sensações e experiências múltiplas, autoriza trocas de impressões e comentários. Se, ao ler e/ou contar uma história, vários acontecimentos e sentimentos vêm à tona, seria enriquecedor que as escolas criassem oportunidades, espaços e tempos de debates, diálogos e leituras em grupo para criar ou consolidar um clima literário e, assim, formar leitores críticos e criativos no meio escolar.

Conclusão

Ao explorar obras literárias, o professor tem oportunidade de estabelecer uma relação dialógica com o aluno. Assim, quando pensamos na literatura infantil no espaço escolar, pensamos no trabalho coletivo, na leitura compartilhada. Isso requer um professor leitor que forma leitores.

Corroboramos a concepção de que a leitura literária propicia autonomia e independência e, nessa perspectiva, a literatura infantil tem um papel relevante na formação do professor e do aluno leitor. Entendemos que é preciso que se repense as metodologias e práticas de ensino com as obras de literatura infantil no espaço escolar, pois artefatos culturais concedem às crianças múltiplas formas de acesso aos saberes, que não podem ficar restritas aos “cantinhos de leitura” na sala de aula.

No decorrer de nossa pesquisa, considerando que as professoras/colaboradoras nem sempre dispunham de tempo para trabalhar com literatura infantil em sala de aula, realizamos encontros para que pudéssemos dialogar sobre formas de organizar as aprendizagens escolares que favorecessem especialmente a presença da leitura de obras literárias na escola. Observamos que elas foram diversificando suas ações. A cada leitura feita em sala de aula e em que se seguiram diálogos, debates e reflexões, as professoras foram conhecendo, aos poucos, as preferências de seus alunos e selecionando as histórias e textos que os agradavam. As tarefas propostas deram lugar ao trabalho “cooperativo” entre os alunos, de modo que eles socializavam o interesse suscitado, estabelecendo uma interpretação mais complexa, em virtude da interação entre os alunos e à intervenção da professora. O envolvimento dos estudantes nos trabalhos decorrentes da leitura proposta foi percebido por nós. As atividades possibilitaram a exploração, a compreensão e a interpretação dos textos lidos e contribuíram para o desenvolvimento da criatividade, de habilidades de leitura, de expressão oral dos estudantes.

As obras literárias de Ruth Rocha, analisadas neste texto, possibilitaram debates e reflexões por parte de alunos, professoras e

investigadoras. Em nossos diálogos, procuramos contribuir para a prática docente visando uma leitura estimulante, reflexiva, diversificada, crítica, pois, reiteramos: para formar alunos leitores, o professor deve ser um leitor. E para formar leitores autônomos, é essencial proporcionar momentos de debate, estimular a curiosidade, fazer indagações, ou seja, ir muito além de propostas lineares e mecanicistas de ensino dos conteúdos curriculares.

Finalizamos, reiterando que a literatura infantil é um ponto de partida para outras leituras. Ouvir histórias, ritual tradicional que acompanha o ser humano desde a antiguidade, é uma provocação para que os alunos mergulhem em fantasias, sentimentos e memórias. Enfatizamos que, na prática de sala de aula, é imprescindível que alunos e professores tenham contato direto com o livro e outros artefatos da cultura contemporânea. Trabalhar com leitura é tarefa do professor de História, de Geografia, de Ciências, de Artes, de Matemática; enfim, de todos os envolvidos no processo educativo, visto que a leitura é a mais básica das atividades interdisciplinares. Um desafio pedagógico para todos os educadores comprometidos com a formação de cidadãos leitores na educação escolar brasileira!

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura e educação: diálogos. In: PAIVA, Evangelista, et al (Org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica. 2007, p.17 – 27.

AMORIM, Galeno. Os muitos retratos da leitura no Brasil. In: _____ (Org.) *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008, p. 15-28. Disponível em: < <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/1815.pdf> > Acesso em: 05 de jun. 2012.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BOSI, Ecléa. Sugestões para um jovem pesquisador. In: _____. *O tempo vivido da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p. 58-67.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1997.

CARLETO, Eliana Aparecida. *Literatura infantil como experiência de formação: um estudo com obras de Ruth Rocha*. 2014. 404 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

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

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. O acesso à leitura no Brasil – os recados dos ‘retratos da leitura’. In: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012, p. 83 - 91.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisoli; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p.137-152.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participante e o estudo da prática. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.43-63.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA Diniz, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 11- 42.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n. 3, set/dez. 2005, p. 521- 539.

ROCHA, Ruth. *Quem tem medo do quê?* São Paulo: Global, 2003.

_____. *As coisas que a gente fala*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17– 48.

ZAMBONI, Ernesta e GUIMARÃES, Selva. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem das noções de tempo histórico: leitura e indagações. *Cadernos Cedes*, v.30, n.82, p.339-353, set.dez.2010.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 2. ed, São Paulo: Global, 1982.

Recebido em agosto de 2016.

Aprovado em novembro de 2016.