

## **Dar a Ler: leitura e provocação para a entrada no universo da ficção como experiência formativa**

Márcia Machado de Lima<sup>1</sup> (UNESP-Marília)

### **Resumo:**

*O professor ocupa a figura daquele que dá a ler no âmbito da aula, direcionando a atividade dos alunos à aprendizagem, do lugar de saber que lhe compete. Este trabalho analisará o instante no qual certa seqüência didática destinada à execução de projeto interdisciplinar, envolvendo língua portuguesa e arte, para a construção de livros de narrativas autorais por parte de crianças de 2ª série da periferia de Marília-SP, possibilitou o rompimento do sentido comum do “dar a ler”. Ao grupo envolvido, incluídas nele as professoras, foi possível o afastamento do lugar de absoluto controle da aprendizagem dos alunos para experimentarem outro sentido para a referida proposição. As condições de sentido e rompimento com a experiência de si cristalizada por parte de alunos e professoras será o foco da análise e trará a “experiência” como categoria e suas relações com a leitura (LARROSA,2002;LARROSA,2003) para lugar mais central que a categoria “desenvolvimento”. Conclui-se que, longe da mera execução de seqüência previsível, a entrada no espaço de produção permitiu que o ensino operasse distante daquilo ratificado pela pedagogia moderna, como eficaz, universal e necessário à formação.*

**Palavras-chaves:** leitura, experiência, ensino

Apesar do fato que o material a ser apresentado aqui se utilizar da escrita, do suporte livro e, tudo isso, em espaço institucional marcado pela necessidade da apresentação de resultados através de provas visíveis, trataremos de leitura. Temos que dizer da não intencionalidade em ter produzido o que vamos relatar, o que nos imporá assumir o risco de transitar no campo pedagógico – todo tomado por minas a explodir e nos arrancar um braço, a carne, a capacidade de espantar-se – que nos inquire pelos objetivos previamente estabelecidos para as práticas, afirmando que objetivos não materializaram *a priori* aquilo com o que nos encontramos. Outro aspecto: não temos a pretensão de tornar os elementos relatados aqui em uma metodologia de ensino de arte ou língua portuguesa ou confecção de livros infantis nas salas de aula de ensino fundamental. Será exposto como os procedimentos utilizados pelas crianças para a confecção caseira de livro, da reinvenção dos propostos pelas professoras até os inventados por elas, instalaram condições de produção de sentido e rompimento com uma experiência de si. Fios, retalhos de papel, tecido e cola na aula de arte e pequenos olhos lendo o inusitado e compuseram suas próprias entradas para o universo da ficção. Tais resultados foram produzidos em 2006, na confecção de livro de histórias em turma de 2ª série do ensino fundamental, marcada pela resistência à leitura, como atividade conjunta das disciplinas arte e língua portuguesa.

No momento prévio à atividade, havia intenções bem definidas: a preocupação da professora regente de sala era viabilizar, a princípio, o trabalho da professora de arte e, na esteira dele, aproveitar a chance de produzir textos; a intenção da professora de arte era desenvolver a sensibilidade e a criatividade estimulando o mundo imaginário da criança. Havia objetivos: ensinar os elementos constitutivos da estrutura da narrativa escrita no suporte livro ilustrado para a professora regente; para a professora de arte, por sua vez, os objetivos eram ensinar a perceber a arte como forma de expressão; representar o imaginário criativamente interligando-se a materiais diversos, expressando-se de maneira significativa; estimular a leitura de imagens ampliando seu próprio modo de ver, conhecer, reconhecer e julgar; perceber e analisar a produção de imagens aleatoriamente criadas em uma representação gráfica (linha sinuosa) sobre um suporte livro.

Podemos dizer que o registro inicial era o do mundo do trabalho, da produtividade, do aproveitamento do tempo escolar para desenvolvimento dos alunos. Segundo Larrosa, neste registro estamos lidando com um dos traços característicos da subjetividade moderna:

O sujeito moderno [...] é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo 'natural' quanto o mundo 'social' e 'humano', tanto a 'natureza externa' quanto a 'natureza interna', segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é toda a atividade que deriva dessa pretensão. [...] O sujeito moderno se relaciona o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre se pergunta sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, concertar algo [...] está atravessado por um afã de mudar as coisas. (LARROSA, 2004b, p.159).

A proposta da confecção de livros oportunizaria que a produção dos alunos se mantivesse sistematicamente longe da simulação de produção textual e mais próxima da ludicidade, e de modo ordenado. Pois bem, longe da escrita escolarizada convencional, mas no terreno demarcado criticamente pela palavra desenvolvimento<sup>2</sup>. Há um trecho instigante escrito por Jorge Larrosa sugerindo que ao dizermos uma determinada palavra, ela vem carregada de significados que constituem as coisas ditas. Se refere ao ler, mas poderíamos pensar desse modo quanto ao ensino ligado à palavra desenvolvimento, soando, sendo dita de modo circunscrito a um terreno previamente demarcado e legitimado: “O que acontece é que ‘dar a ler’ é uma expressão demasiado legível. Quando lemos ‘dar a ler’, em seguida cremos ter entendido porque já sabemos de antemão o que significa ‘ler’ e o que significa ‘dar’.[...]”. (LARROSA, 2004b, p.16).

No entanto, apesar do foco do trabalho pedagógico das professoras mencionadas manter-se na representação tanto gráfica como escrita inicialmente, é de leitura que trataremos este artigo. Tempos depois, olhando o que aconteceu naquela sequência de aulas, afirmamos que trataremos ao longo da exposição de como se instalaram as condições para promover um deslocamento do plano da busca dos resultados para outro, da busca de sentido. Leitura aqui é atividade que tem a ver com os movimentos e a constituição dos traços que fazem sermos aquilo que somos, desde a relação entre o texto (o escrito, o imagético, o sonoro, o plástico, o corpóreo) e a subjetividade. Segundo Jorge Larrosa quando pensa o par leitura/formação, é produção de sentido, “como algo a que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos”. (LARROSA, 2002, p.136). Leitura, assim, pode provocar um deslocamento para um plano estético.

Entretanto, não eram tais questões aquelas que nos problematizavam a princípio. Estávamos nos terreno demarcado por esquemas de pensamento, gramáticas constituídas e enunciadas segundo um vocabulário estabelecido e legitimado. O primeiro ponto é esse mesmo das gramáticas, dos vocabulários e dos esquemas de pensamento prévios, no qual a prática educativa confortavelmente se instala, mesmo quando ativamente em busca daquilo que é novo. Isto porque as gramáticas, os vocabulários e os esquemas de pensamento dos quais tanto os experts como os críticos se servem “*están ya constituidos y fijados aunque, obviamente, aún sigan siendo capaces de enunciados distintos y de ideas novedosas.*” (LARROSA, 2004a, p.20) Seguem sendo capazes de idéias novas, mas dentro de “*uma serie finita de reglas de constitución de enunciados [...e de ] ideas susceptible también de una productividad infinita*”(p.20-21), ou, de uma gramática e de um esquema de pensamento. Ou seguem sendo capazes de idéias novas dentro de um terreno conhecido. A questão é que na confecção do livro pelas crianças, houve a produção de uma passagem, como a interromper o fluxo pré-determinado. Nossa proposição é pensar o que se sucedeu durante a confecção de livros infantis, durante um tempo o espaço das aulas de arte.

Com o acontecimento que se fez, parece que a possibilidade de que algo nos tocasse pode instalar-se, na condição de interrupção do sentido real e necessário imposto pela palavra desenvolvimento. Estaríamos abrindo uma trincheira, uma aula como uma trincheira, que nos manteria em outro plano que não o plano da produção de idéias para serem generalizadas

universalmente? Estaríamos fora disso, ao menos temporariamente? Lidar com o fragmentário foi o maior desafio no que diz respeito ao que exporemos a seguir, acerca de algo sobre o que não pairavam os objetivos, os planejamentos de atividades propícias para as crianças daquela idade e condição sócio-econômica, as intenções anteriormente descritas.

Passaremos ao relato do que foi a produção dos livros e esperamos que fique claro não apenas aquilo que compôs cada momento, mas especialmente, o clima que foi tomando conta. Folhas de papel foram colocadas nas mãos de cada aluno para que dessem um colorido, a princípio, ainda não nas páginas de um livro, que por sua vez, não sabiam que iriam produzir. A princípio, era a brincadeira com as cores na folha de papel. Com o vai-e-vem do giz de cera nas pequenas mãos, as crianças iam produzindo além do colorido, ruídos da batida do giz deitado que raspava a superfície, o som das gotas de chuva. A constituição da imagem sonora antecipava, sem que soubéssemos, o que estava se instalando: inusitadamente, os ruídos criaram sonoridade. Perceber desse modo era outra entrada para fazer ressoar a própria atividade pedagógica, um permitir arrastar-nos pelo que fluía.

No segundo momento, a solicitação da professora de arte para que dobrassem as folhas coloridas ao meio sugeriu o livro. É importante ressaltar que naquele momento, a preocupação ainda não era com a redação capaz de demonstrar que se fazia tudo aquilo para escrever algo aceitável no âmbito da produção escolar, mas admitimos que ainda fosse um norte que orientava, ainda no registro da palavra desenvolvimento.

Contudo, e de certa maneira longe do norte circunscrito pelas professoras, instalou-se um problema inusitado, especialmente para os alunos: como compor uma trajetória para as páginas que agora tinham. A professora de arte sugeriu o fio como caminho para ser percorrido. O fio era a linha sinuosa traçada com o lápis ou o próprio giz de cera aleatoriamente sobre as folhas coloridas agora em forma de páginas. A consigna: “Em todo caminho encontramos alguma coisa. O que será que tem nesse caminho, se percorrermos esse fio?”

No momento seguinte, os provocadores foram retalhos de tecido e fitas, revistas, sobras de papel de atividades anteriores esquecidas no fundo do armário, com texturas e cores variadas, pedaços de flocos de algodão. Enfim, um acervo de pequenos materiais que, sem uma programação prévia começaram a fazer parte do caminho dentro das páginas do livro, para alguns alunos já tomando formas, para outros apenas ocupando espaço disforme e não identificadamente ao longo do fio na página. Mas de qualquer maneira, não havia um núcleo ou progressão temática previamente discutida ou sugerida pelas professoras, que estabelecesse parâmetro fixo para cada traço, colagem ou desenho. Compunham-se caoticamente no mundo imaginário aqueles fios. Ainda eram fragmentos de material, mas instalando sentido.

Nesse momento, não era a professora de arte ou a professora regente da turma que definiam as condutas ou as escolhas do que utilizar e como, enfim, do que comporia o fio. As crianças colocaram o corpo na história. Ninguém programou o que se sucedeu. Os acontecimentos envolveram cada criança na sala, naquele tempo e naquele espaço, foram todos puxados por outro fio. Parece ter-se criado outro espaço e outro tempo, que permitiram habitar vários lugares, situações, elementos, personagens, medos e delicadezas, enfim, sensibilidades. Nesse lugar não funcionava mais tão bem a palavra desenvolvimento tanto quanto a idéia de escrita e uso das imagens meramente como item do conteúdo. Agora parecia soar melhor a palavra experiência.

As narrativas nasceram das pequenas coisas ditas, dos detalhes ressaltados durante a composição dos materiais no fio e também daquilo que espantava os próprios alunos-autores-ilustradores durante a elaboração do livro. Ressaltemos: não havia mais a exigência formal da escrita, mas a necessidade do relato tomou a todos, alunos e professoras. Os alunos foram convidados a expor, a narrar seus encontros singulares, suas descobertas inusitadas. Inusitadas, sim, porque mesmo se considerando que os alunos foram os autores do seu livro, alguns materiais se

tornaram provocadores apenas depois de totalmente pronto. Antes disso, as professoras perceberam que, durante a composição, havia movimentos diferentes, sentidos, desde aqueles definidos pelo aluno no início (especialmente para aqueles que pensavam antecipar as cobranças de produção textual que, certamente, para eles, viriam como parte do jogo escolar), que tinham uma história desde o primeiro retalho, até aqueles que seguiam sem qualquer previsão ou rumo certo e constituíram a sua narrativa apenas quando julgaram terem finalizado.

Eram histórias de jogos e brincadeiras, de pesadelos assustadores, de andar e andar encontrar coisas e apenas fazer tudo de novo. Assim, do modo como aconteceu, a produção do livro tornou-se um espaço e um tempo para que mesmo aqueles alunos imbuídos da certeza de que não teriam, especialmente na escola, algo a dizer ou se tivessem não seria nada importante, constituíssem sua própria narrativa. As imagens compostas desse modo, nada definido *a priori*, provocaram o pensamento das crianças – e esperamos termos deixado claro, também das professoras. Que trilhas foram abertas? Algo que escapou completamente atacou e promoveu um deslocamento do campo pedagógico para um outro que não sabíamos muito bem qual era. Em primeiro lugar, a turma de alunos, de modo geral, funcionava em um determinado registro em que a produção textual centrava-se na codificação e no uso de determinadas formulações vazias, continuamente reiteradas. Estamos falando de escritas ortograficamente corretas e vazias de sentido, como: eu amo você [ou quem quer que seja] do fundo do meu coração;[ alguém ou alguma coisa] muito bonita e muito linda e eu amo você do fundo do meu coração, do fundo do meu coração. De modo geral também, outra marca da turma era o distanciamento tanto da condição de autoria de textos como de gestos no âmbito do terreno escolar. A alteridade poderia ser definida em relação à apropriação do outro, materializado na figura e nos gestos e nos dizeres do professor. Quando pensa o tema da infância como um outro, Larrosa aponta um sentido que reafirma a sua captura pelas práticas, pelos saberes e pelas instituições.

[...] algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las. ( LARROSA, 2003,p.184).

Então, no plano que se constituiu, se instalou um gesto, provisório, de interrupção com aquilo que não permite o cultivo da delicadeza e da arte do encontro, para suspender a ação produtiva e falar daquilo que tem relação com a existência. No caso do que se sucedeu, para além dos mecanismos de classificação que estabeleciam a escala entre aqueles alunos que poderiam até aqueles que não conseguiriam produzir textos porque não dominavam a linguagem adequada, abriu-se um vazio que colocou fortemente em questão todos os conhecimentos bem mensurados e ratificados pela história das práticas pedagógicas modernas. Pensando o tema da infância, Larrosa afirma

[...] ter-se-á que pensá-la como na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos ( e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos ( e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que eu coloca em questão os lugares que construímos para ela ( e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a

uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder.( LARROSA, 2003,p.185).

Podemos dizer que em uma fissura fragmentária no tempo, provisoriamente, o grupo envolvido na confecção dos livros viveram uma experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.( LARROSA, 2004b,p.160).

Quando trata do tema experiência, Larrosa propõe um distanciamento do sentido de algo eterno, que só pode crescer. Propõe um traço de efêmero, de alguma coisa que não leve a totalidades ou à identidade/reconhecimento – algo completamente arriscado em se tratando de pensar aquilo que se faz na sala de aula escolar.

Nesse sentido mesmo, talvez ainda outro fio tenha contribuído para alterar a experiência que as crianças tinham de si – e podemos acrescentar - atacou frontalmente as diretrizes pedagógicas ao modo de certezas que informavam as práticas, dentro daquilo que, lendo Foucault e Larrosa, indica Walter Omar Kohan como conjuntos maciços de capacidade-comunicação-poder, instalando uma experiência de si. Kohan indica que na constituição da escola moderna, as habilidades para lidar com os elementos em jogo constituem sistemas regulados e, talvez pudéssemos acrescentar regulatórios do movimento interno da instituição, da distribuição de pessoas e funções, tudo pautado no cronograma: Um conjunto de formas reguladas de comunicação [...] e um conjunto de práticas de poder (clausuramento, vigilância, recompensas e punição, hierarquia piramidal, exame) conformam o campo do que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer na instituição escolar. (KOHAN,2003,p.79).

Segundo Kohan, lendo Foucault:

A escola sujeita os indivíduos – professores, alunos, diretores, orientadores educacionais, pais servidores – a esses consistentes mecanismos que ao mesmo tempo em que objetivam esses indivíduos ( por um jogo de verdade que lhes é imposto, os tomando como objetos silenciosos de modos de investigação que pretendem, e de formas de vida que se voltam sobre si mesmas), os subjetivam (pelo mesmo jogo de verdade que os faz falar sobre si, conhecer-se e contribuir na produção de uma verdade e uma consciência de si).(KOHAN,2003,p.80) .

A confecção dos livros pelos alunos da 2ª série, do modo como professoras e alunos entraram naquela história e foram provocados pelo acontecimento, colocou em xeque a experiência que tinham de si mesmos professoras e alunos, aquela que a escola o tempo inteiro induz que se constitua tanto nas dimensões cognitiva e perceptiva como discursiva, moral e de governo.

o que percebemos, dizemos, julgamos, pensamos e fazemos numa escola está imerso num complexo jogo de práticas discursivas e não-discursivas que geram as condições para que tenhamos uma certa experiência de nós mesmos; em outras palavras, para que sejamos aquilo que estamos sendo. (KOHAN,2003,p.80).

No conjunto de aulas descrito, educação e ensino parecem ter prescindido do ponto de vista majoritário, qual seja, o que vê educação como uma ciência aplicada e aquele que vê o ensino como

uma praxis crítico-reflexiva. Uma intenção que não é pouco arriscada já que não pretende suplantar as demais e pode incorrer de novo, em uma relação com a Verdade, se o pesquisador não se precaver. Uma saída encontrada por Larrosa é lançar mão da sonoridade: fazer soar a palavra experiência com a palavra sentido. Toda a argumentação de Larrosa desemboca em considerações que provocam a pensar o espaço/lugar da experiência de um outro modo para que, talvez, se possa operar de outro modo no campo da educação, diferentemente dos especialistas técnicos e dos críticos, desde seus vocabulário, gramática e esquemas de pensamento.

Experiência como uma entrada diferente daquela utilizada pelos positivistas, através do par ciência e tecnologia. Para eles, a educação é uma ciência aplicada e respaldam-se na legitimidade do próprio campo científico. São os experts e “*se sitúan en posiciones de poder a través de posiciones de saber*”(LARROSA,2004,p.19). Seu vocabulário é o da “*eficacia, la evaluación, la calidad, los objetivos, los didactas, los psicopedagogos, los tecnólogos, los que construyen su legitimidad a partir de su cualidade de expertos, los que saben*”. (LARROSA, 2004,p.19). Experiência como uma entrada diferente daquela utilizada pelos críticos através do par teoria/prática. Para eles, a educação é uma praxis reflexiva. Estes usam o vocabulário “*de la reflexión sobre la práctica o en la práctica*.(2004a,p.19)

Para o autor, estes são os que

*se sitúan en el campo desde la legitimidad de la crítica[...]consideran la educación como una práctica política encaminada a la realización de ciertos ideales como la libertad, la igualdad o la ciudadanía, los que critican la educación en tanto que produce sumisión y desigualdad, en tanto que destruye los vínculos sociales, los que se sitúan en posiciones de poder a través de convertirse en portavoces de esos ideales constantemente desmentidos, una y outra vez desengañados. (2004a,p.19-20).*

Nesse sentido, como pensar a leitura? A leitura na escola pode assumir uma perspectiva que a aproxima da possibilidade de um caleidoscópio em criar cenas, compor peças, entretecendo-se todos os elementos também nelas. Nesse caso, poderíamos dizer com Larrosa (2004a) que uma das precauções a serem tomadas quando se escolhe tratar leitura junto como experiência é pensar a experiência a partir do como acontece, de um logos do acontecimento e “fazer soar experiência com a palavra vida ou mais precisamente, existência.”

Nessa circunstância, a narrativa é uma das linguagens da experiência. Experiência não cabe nestes parâmetros porque há ligação direta com a vida:

*La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida. (LARROSA,2004a,p.22)*

Professoras, alunos e leitura; e fios, pedaços de papel, tecido e cola; pequenos olhos produzindo sentido lendo o inusitado e compondo suas narrativas, suas histórias sem a pretensão que durassem mais que o momento no qual são enunciadas. O que se queria era, assim, relatar um encontro entre esses elementos, desde aquilo que se instalou como problema, que trilhas foram abertas, de que modo parece terem sido os agentes envolvidos provocados. Também tratou do modo como essa experiência provocou as professoras a pensar a prática educativa, especialmente experimentar a possibilidade de ruptura com aspectos disciplinares e hierarquicamente cristalizados entre a arte e os domínios do ensino da língua no espaço da alfabetização inicial. A entrada no espaço de produção teve a chance de fazer operar em outro registro, do devir, elementos que estão há séculos presos em processos identitários e a uma história de formação com a qual lhes foi ensinado que precisam se reconhecer. Isso tudo pareceu dar margem para “[...] dignificar y

*reivindicar todo aquello que tanto la filosofia como la ciência tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida...*”(LARROSA,2004a,p.23) Pensamos que aquele conjunto de aulas apenas produziu aquilo que se fez porque permaneceu como um encontro que não precisa se repetir ( como etapas de uma metodologia de produção de texto) e para o que ainda estamos tentando dar continente. Ler daquele modo para nós pareceu não enclausurar a experiência dentre as fronteiras da didática, mas ao contrário, vislumbrar horizontes e permitir uma posição política. Levar em consideração que não é uma alternativa, mas uma possibilidade, “ *ni mejor ni peor, de outra manera*”.(LARROSA, 2004a,p.21).

## **Referências Bibliográficas**

- [ 1] LARROSA,J. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, M.V.(org). **Caminhos Investigativos;novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2002. p. 133 - 160
- [2] LARROSA,J. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In: Barbosa, L.L. (org) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo:2004a
- [3] LARROSA, J. Experiência e paixão. In: \_\_\_\_\_. **Linguagem e Educação Depois de Babel**. Trad Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b. 151-165 p.
- [4] KOHAN, W.O. A infância escolarizada dos modernos. In: \_\_\_\_\_. **Infância; entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003. p 61-96

---

<sup>1</sup> **Marcia MACHADO DE LIMA, doutoranda**  
Universidade Estadual Paulista (UNESP)  
Programa de Pós-graduação em Educação