

TEORIA E PRÁTICA: UM DIÁLOGO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DA LEITURA LITERÁRIA

Clair Fátima Zacchi¹

RESUMO

No trabalho aborda-se a relação entre teoria e prática na disciplina de Estudos Teórico-Práticos de Literatura Infantil e estágios do Curso de Pedagogia da Unoesc de São Miguel do Oeste. O objetivo foi discutir e construir possibilidades de práticas de leitura que de fato estabeleçam o diálogo teoria-prática, tanto nos espaços da academia quanto nos espaços de estágio, nos quais atuam as acadêmicas, e na extensão promovida pelo Curso e Instituição. Durante a disciplina e orientações de estágios, realizou-se o estudo teórico de conceitos inerentes à literatura infantil e à formação de professores, e, na sequência, realizaram-se atividades que envolveram as práticas de leitura. No trabalho estabeleceu-se o efetivo diálogo entre teoria e prática por meio dos saberes literários e pedagógicos, os quais se concretizaram nos roteiros de leitura produzidos durante o processo.

Palavras-chave: Leitura. Literatura infantil. Formação de professores. Teoria e prática.

1 INICIANDO O DIÁLOGO

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
[...] que com muitos outros galos se cruzem,
os fios de sol [...] para que a manhã,
desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
(MELO NETO, 2007).²

O ser professor, hoje, mais do que nunca, é uma via de mão dupla. São diálogos que se “tecem-destecem”. Diálogos com muitos galos, como diz o poeta João Cabral de Melo Neto (2007) em seu poema *Tecendo a Manhã*, e que escolhemos como fio condutor desse texto no sentido semântico e pragmático. O diálogo com o aluno, com a teoria, com a prática, com os espaços de atuação e inserção nos quais atuamos – professora, Curso e acadêmicas.

É desses diálogos que pretendemos falar, lugar que ocupamos e tecemos fios com tantos outros fios. E são (fo-ram) esses diálogos e o lugar que ocupamos que nos fazem (fizeram) olhar de outro jeito para o fazer docente. Um fazer de entrelaçamento para fazer e desfazer a trama. O estudo da teoria, tanto na disciplina de Estudos Teórico-Práticos de Literatura Infantil quanto nos estágios do Curso de Pedagogia, não se entrelaçava, não dialogava com a prática como desejávamos.

Além disso, o fato de as discussões se voltarem para uma formação de professores crítico-reflexivos e também de pesquisadores fez e faz com que nossas inquietações se acentuassem e se acentuem cada vez mais, porque acreditamos que a formação docente é constituída de situações que oportunizam a reflexão sobre a prática.

Professores são sujeitos ativos e não meros repassadores de teorias. A relação entre teoria e prática não é dicotômica – saber de um lado e teoria de outro. Essa visão, além de reducionista, coloca-se como contrária à realidade: “[...]”

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina; Pós-graduada em Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Centro-Oeste; Professora na Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; clair.zacchi@unoesc.edu.br

² Trecho do poema *Tecendo a Manhã* do poeta brasileiro João Cabral de Melo Neto.

aquilo que chamamos de ‘teoria’, de ‘saber’ ou de ‘conhecimento’ só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem.” (TARDIF, 2000, p. 234, grifo do autor).

O movimento da teoria, do saber que se traduz no produzir e assumir da prática docente precisa(va) ocorrer no nosso trabalho – um fazer conseqüente que visa à transformação – e no trabalho das acadêmicas, quando desenvolve(ia) m suas práticas como professoras ou como estagiárias. Nos espaços e tempos que ocupavam enquanto acadêmicas e professoras, muitas vezes, a literatura era apenas pretexto para o ensino e a aprendizagem de conteúdos escolares e não para o diálogo de fruição e de prazer ou como *arte literária* – no sentido de que *arte* abarca invenção, criatividade; *literária* porque abarca imagem, letra, som, ritmo, texto e bossa.

É preciso rever a prática docente. Não é mais possível propor o estudo de conceitos em literatura, na perspectiva de formação docente, com ênfase na formação teórica em que se compreende a prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Além disso, conforme diretrizes que orientam a formação inicial e continuada dos professores (Resolução CNE/CP n. 2, de 01 de julho de 2015), em seu art. 4º, determina “a articulação entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015); e as diretrizes específicas do Curso de Pedagogia, licenciatura (Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006), em seu art. 3º, observam que “O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos.” (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, no trabalho teve-se como objetivo discutir e construir algumas possibilidades de práticas de leitura que de fato estabelecessem o efetivo diálogo teoria-prática, aproximando as acadêmicas do texto literário, a fim de conhecê-lo de fato. Precisávamos juntar pequenos fios, fazer a tessitura na academia; “tecer” nossa teoria-prática, para depois unir “nossos” fios aos de “seus” alunos. Desejávamos leituras que preenchessem os espaços do texto, como diz Jauss (1979); que sentissem o prazer de ler, no sentido dado por Machado (2001, p. 123): “Prazer de ler não significa achar uma história divertida ou seguir um enredo empolgante e fácil.” [Mas, prazer de ler como] “[...] prazer de pensar, decifrar, argumentar, [...] unir e confrontar ideias diversas.”

O fato de as acadêmicas de Pedagogia atuarem em escolas das redes públicas, estadual e municipal, possibilita a penetração e a facilitação de práticas de leitura literária, focalizando a experiência estética da leitura em sua relação com outros “modos de ler”, de “tecer a leitura”, sobretudo, no ambiente escolar. Assim, o Curso de Pedagogia cumpre com a formação prevista nas diretrizes, uma vez que contribui para que os acadêmicos não apenas revejam suas práticas de leitura literária, mas promovam outras nos espaços escolares e na sociedade em forma de extensão.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O grupo estudado foi composto por 23 acadêmicas da 3ª fase do Curso de Pedagogia da Unoesc de São Miguel do Oeste, regularmente matriculadas no componente curricular Estudos Teórico-práticos do Ensino de Literatura. Inicialmente, fizemos o trabalho de mediação de leituras literárias para que as acadêmicas tivessem contato e estabelecessem uma relação prazerosa com o texto, tecessem suas leituras, conhecessem textos e autores. Em seguida, realizamos o estudo dos textos teórico-críticos e elaboramos um referencial teórico, estudando e discutindo os pressupostos teóricos do percurso histórico da literatura infantil; o conceito de estética da recepção e horizonte de expectativa; especificidades e funções da literatura; sua relação com a escola e o papel do professor como mediador na formação de comportamentos leitores; e como articular esse saber literário ao saber pedagógico. Após, interligamos esses pressupostos aos demais saberes das disciplinas que compõem a matriz do Curso de Pedagogia.

Na sequência, ocorreu a transposição didática do aprendizado teórico, ou seja, a elaboração de práticas de leitura literária, por meio de roteiros – entendidos aqui como procedimentos utilizados para a leitura e compreensão do texto –, apresentadas, discutidas e, quando necessário, reelaboradas com orientação docente. Por fim, ocorreu a organização do material, que fica disponível na brinquedoteca do Curso para consulta e uso tanto nos estágios quanto na extensão promovida pelo Curso/Instituição.

As produções realizadas permitiram identificar um crescimento teórico e prático na efetivação das práticas de leitura literária que levam à formação de um leitor competente e crítico, criando, também nas acadêmicas, um perfil de mediadoras de leitura nos diferentes espaços em que atuam ou atuarão.³³

3 TEORIA, PRÁTICA, HISTÓRIAS E DIÁLOGOS: UMA TESSITURA POSSÍVEL

Aqui daremos mais enfoque às questões que envolvem o saber literário, porém enfatizando que não é suficiente conhecer o conteúdo específico, mas ser capaz de transpô-lo para situações de aprendizagem – a transposição do conhecimento teórico para a prática.

Iniciamos o diálogo (ou a história?) a partir do que nos move enquanto professores: como formar professores que estabeleçam a efetiva relação entre teoria e prática, tão proclamada nas diretrizes que orientam a construção do Curso de Pedagogia? Como aprender e como ensinar a ler textos literários? Quais textos de literatura trabalhar com as crianças?

Esses questionamentos surgem da necessidade de cruzarmos o saber literário ao saber e fazer pedagógico. Estudamos conceitos inerentes à literatura e ao saber pedagógico, o que possibilitou o diálogo com as demais disciplinas do Curso que discutem essas questões.

Ouvir ou contar uma história, como um conto de fadas, por exemplo, remete-nos à infância, à criança. São histórias tão antigas e tão contemporâneas, por isso, consideradas clássicos da literatura; permanecem no tempo e sempre se renovam. Mas essas histórias, essa literatura para crianças, na verdade, não eram para elas. Nasceram na boca do povo, do folclore e foram adaptadas (por Perrault, Grimm Hans, entre outros). Esses contos chegaram ao Brasil por meio de adaptações feitas em Portugal, e as crianças brasileiras tinham dificuldades de entendê-los pelas diferenças da língua. Apenas mais tarde foram feitos aqui no Brasil, e muitos por Monteiro Lobato, escritor responsável pelo nascimento de uma literatura infantil brasileira que “[...] cria, entre nós, uma estética da literatura infantil.” (CADEMARTORI, 2010, p. 54).

Como muitos saberes, o saber literário foi escolarizado e se efetiva segundo os interesses e critérios adotados pelos organizadores e autores dos livros didáticos, atentos aos interesses e critérios da escola ou do mercado. A respeito da escolarização, Soares (2001), em seu artigo *A escolarização da literatura infantil e juvenil*, aponta que não há como não escolarizar o que se converte em saber escolar (a literatura). A partir daí, questiona o modo como essa escolarização se efetiva, fazendo uma análise de textos literários poéticos e narrativos selecionados para os livros didáticos e como são encaminhados esses textos. Mostra como essa escolarização da literatura esvazia seu caráter lúdico, prazeroso, sua função de despertar o gosto pela leitura, de levar as crianças para o mudo da imaginação e fantasia e, sobretudo, para participar do texto, preenchendo suas lacunas. E as crianças passa(ra)m a ler o texto do jeitinho que os adultos queriam (ou querem). E os textos literários vão/foram perdendo a bossa, o jogo e todas as coisas boas que eles contêm. O professor ensina aos alunos a leitura que ele quer que leiam. Ler é para responder questões; para estudar conteúdos escolares. Além disso, na maioria das vezes, o professor não é leitor, não conhece bons autores e textos literários. Nesse sentido, Machado (1999) observa que ler ou não ler pode estar fundamentado em duas coisas: exemplo e curiosidade – como descoberta de leitura. É difícil acreditar que alguém ensine a outro a ler se não lê. O professor precisa ser leitor.

A mediação da leitura e a formação do leitor também passam pelo conhecimento de boas leituras, pela escolha e pelo trabalho de e com elas. Muitos professores trabalham com recortes, fragmentos e péssimas adaptações de textos. Como conhecer e como trabalhar a leitura literária? Como articular o saber literário ao saber pedagógico? Não há uma receita, um modelo, mas o estudo da teoria nos ajuda a “tecer” e a “destecer” o texto literário e como trabalhá-lo nas práticas da leitura. Nesse sentido, passamos a discutir alguns aspectos teóricos que nos auxiliam na compreensão do texto literário.

No final dos anos 1960, com Hans Robert Jauss, surge a Estética da Recepção. Jauss a concebia como uma investigação sobre a recepção e os efeitos da obra literária no leitor:

A análise de Jauss leva-o a denunciar a fossilização da história da literatura, cuja metodologia estava presa a padrões herdados do idealismo ou do positivismo do Século XIX. Somente pela superação dessas orientações seria possível promover uma nova teoria da literatura, fundada no “inesgotável

³ O trabalho foi realizado no segundo semestre do ano 2015.

reconhecimento historicidade” da arte, elemento decisivo para a compreensão de seu significado no conjunto da vida social; não mais, portanto, na omissão da história. (ZILBERMAN, 1989, p. 9, grifo do autor).

Essa teoria valoriza o leitor. Sua crítica parte das múltiplas interpretações e sentidos que podem suscitar dentro de um texto, voltando o seu viés para questões de fontes históricas e sociológicas. Embora Jauss traga contribuições significativas a partir da Estética da Recepção, não podemos esquecer que Aristóteles (384 a.C. a 322 a.C.) foi um precursor clássico da Estética quando, em sua obra *Poética*, menciona a *catharsis* enquanto experiência do espectador (ARISTÓTELES, 1993).

Jauss também propõe a análise da experiência do leitor em um processo sincrônico e visualiza o efeito da obra e sua relação íntima com o leitor no conjunto da sociedade. Segundo Jauss (apud ZILBERMAN, 1989), a experiência da recepção passa por três aspectos principais: *poësis*, *aisthesis* e *katharsis*. A primeira constitui o prazer do leitor de sentir-se co-autor da obra. A segunda se relaciona à experiência enquanto tal e remete ao efeito provocado pela obra, como renovação da percepção do mundo circundante. E, por fim, a *katharsis* trata da concretização de um processo que leva o espectador a assumir novas normas de comportamento social, em uma retomada de ideias expostas anteriormente. Tem ligação com o conceito aristotélico, por coincidir com o prazer afetivo.

Ao lado de Jauss, temos Iser (apud ZILBERMAN, 2001), que vê no leitor a existência da obra. Os supostos vazios e lacunas deixados pelo texto são preenchidos por um leitor implícito, de acordo com suas memórias de leitura e seu imaginário. Teríamos, assim, um possível leitor ideal – problema ainda a ser resolvido.

Embora as propostas sejam muito próximas – o leitor como responsável pela “sobrevivência da obra” –, é interessante assinalar que, para Jauss (apud ZILBERMAN, 2001), o receptor está em primeiro plano enquanto para Iser (apud ZILBERMAN, 2001) ele é visto sob a perspectiva de efeito e causa, uma vez que sua teoria não abarca a dinâmica da situação texto-leitor e, nesse sentido, mantém alguns vestígios imanentistas.

Jauss conferiu à leitura literária natureza emancipatória no sentido de libertar o leitor de modo mais completo. Para o teórico:

A função social da literatura só se manifesta em sua genuína possibilidade ali onde a experiência literária do leitor se introduz no horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-forma sua compreensão do mundo e, com isso, repercute também em suas formas de comportamento social. (JAUSS apud ZILBERMAN, 2001, p. 54-55).

Nesse sentido, configura-se o papel social da literatura, pois sua leitura rompe as vivências do sujeito, indicando-lhe novas possibilidades de desejos, aspirações e comportamento social e expandindo a sua compreensão de mundo. A um só tempo, ultrapassa experiências passadas e antecipa experiências futuras – o horizonte de expectativa. Isso provoca o leitor e constitui o diálogo com a obra, resultando em um conhecimento prazeroso.

Assim, na leitura do texto literário, é importante entender sua relação com a beleza, com o efeito emocional e com o sentido conotativo. Esse texto tem a necessidade estética que toda obra de arte exige. A exploração espontânea da língua, seja por meio da manipulação da sonoridade, do ritmo, do sentido, seja por outros processos linguísticos e pela própria subversão e “quebra” de regras, faz com que o uso da linguagem em sua possibilidade estética perca a referencialidade, privilegiando-se as funções poética e lúdica.

Em se tratando do texto poético, texto aqui utilizado para exemplificar o trabalho, a versificação funciona como um jogo, um enigma. Desse modo, a preocupação não deve se voltar para o aspecto lógico, porque o ilógico é elemento gerador do texto e causador de surpresa pelas relações que estabelece. Além disso, há o enigma – “chave” de muitos textos literários, sobretudo o poético. Os teóricos Amarilha (2001) e Moisés (1996) falam em decifrar o poema, o que reforça a ideia de enigma, de embate, de jogo entre leitor e poema.

Decifrar, “destecer” o texto literário, desenvolve a sensibilidade, o gosto estético, a subjetividade e o imaginário. O autor cria o enigma; o leitor o decifra. Assim, há um jogo entre texto, autor e leitor. Ao professor cabe conhecer as especificidades do gênero literário para encaminhá-lo com competência, além da clareza de que esse gênero não deve servir de pretexto para ensinar gramática ou conteúdos escolares.

3.1 UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO (TEORIA E PRÁTICA) POR MEIO DE PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

Como tecer leituras literárias visando às questões estético-literárias? Como não transformá-las em pretexto para ensinar conteúdos escolares? Como pensar em uma formação na qual o professor compreenda e realize a relação entre teoria e prática? Não há aqui, a pretensão de apontar um caminho, mas a abertura de um diálogo, uma proposta. Entendemos também essa formação de professores e as relações entre o texto literário e a escola como uma provocação ainda a ser feita, considerando as diretrizes do Curso de Pedagogia e da formação inicial e continuada de professores, uma formação comprometida com o perfil de egresso que o Curso de Pedagogia almeja. Metaforicamente, vamos construindo um percurso como a manhã que vai aos poucos se tecendo em fios e vozes que se juntam, como disse João Cabral de Melo Neto (2007).

Nesse sentido, o trabalho realizado com as acadêmicas desencadeou as práticas de leituras literárias, primeiramente a partir das relações de prazer que estabelecemos com os textos e, posteriormente, com a teoria estudada e construída. Partimos do pressuposto de que para trabalhar o texto literário é necessário conhecer suas peculiaridades, tecê-lo e propor situações educativas e de aprendizagem que articulem os saberes.

Na perspectiva de tessitura, apresentamos brevemente algumas dessas peculiaridades, por meio da análise do poema *Ritmo*, de Mário Quintana, que integra a obra *Lili inventa o mundo*. A atividade foi realizada em sala de aula e as acadêmicas foram provocadas a ler e a responder aos jogos e ao enigma propostos por esse poema. Inicialmente, ocorreram as várias leituras que o poema possibilita, identificando o ritmo e a musicalidade e, em seguida, passamos à análise.

Ritmo

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 a roupa
bate a roupa
bate a roupa
até que enfim
se desenrola
toda a corda
e o mundo gira imóvel
como um pão! (QUINTANA, 1997, p. 20).

As estrofes, embora não contenham uma metrificacão regular, seguem certa medida, obedecendo ao mesmo esquema rítmico: o acento recai sobre a última sílaba, antecedida de uma sílaba breve. As ações dos verbos varrer e bater possibilitam imaginar um ritmo acelerado (ou não), porque o uso da oclusiva B em “/bate a roupa/” cria um contraste em relação ao V suave de Varrer, truncado pelo R vibrante, e ao verbo escovar com a sibilante S e com o V mais forte e duro. Nessa perspectiva, o ritmo oscilante e truncado mostra a possibilidade de diferentes ritmos. A ideia ou a imagem

de movimento e estaticidade estão nos últimos versos, quando se apresenta a antítese gira-imóvel no verso “gira imóvel/ como um pião”.

Os paralelismos, ou seja, as repetições dos versos que indicam as ações, contribuem para marcar o ritmo do poema, somando-se às rimas internas, construídas por meio das figuras de efeito sonoro – as aliterações –, pela repetição do R vibrante, o V fricativo, a oclusiva B e repetição das palavras, como se observa: VaRRedeira/ VaRRe/ /aRRoio/ Roupa /desenRola/; e o S sibilante em /ciSco/ eScova/ denteS dá mobilidade aos versos. O R vibrante imprime força produzindo o som da vassoura. A repetição dos vocábulos também cria uma sonoridade e musicalidade que fazem de *Ritmo* um movimento.

É interessante observar que o poema é uma metalinguagem do ritmo como o próprio título sugere. Mas qual ritmo? Aquele(s) que construímos com a(s) leitura(s). Na última estrofe, o breve recuo dos versos catorze e quinze, criam a imagem do desenrolar da corda: “/se desenrola/toda a corda/”; a não ausência do recuo nos dois últimos versos denota o ritmo que vinha sendo seguido, criando uma tensão pelas oposições estabelecidas entre os vocábulos *gira* e *imóvel* e pela figura de linguagem do último verso “/como um pião/”.

Ora, o pião gira em forma de movimento rápido, e, portanto, como pode o mundo girar imóvel como um pião? O autor, de forma lúdica, cria um jogo rítmico e semântico determinado pela combinação das consoantes, das repetições e das figuras de linguagem e pela própria imagem do brinquedo pião. Esses recursos dão, a um só tempo, mobilidade e estaticidade ao poema. Sugerem imagens que devem ser percebidas pela associação de ideias. Pião é um brinquedo, e, nesse sentido, o autor propõe a brincadeira de fazer o mundo girar imóvel como um pião.

A respeito disso, Bordini (1991, p. 13) escreve: “O efeito de estranheza” e, aqui, causado pela antítese gira-imóvel, “[...] revela ao leitor um modo original de ver [...], visando despertar o prazer pela semelhança obtida, antes impensada.”

Voltando ao ritmo, o poema nos apresenta muitos: as ações da varredeira, da lavadeira e da menininha podem ser rápidas ou lentas. Podemos experimentar os diferentes ritmos pela leitura, já que o texto nos provoca a isso.

O verso “/até que enfim/” – com equivalência de advérbio de tempo – sugere que, finalmente, depois do dia a dia – representado nas cenas cotidianas e repetitivas –, depois do rodar do pião, tudo se acalma. Enfim, o ritmo está representado “no desenrolar” das tarefas, como sugere o verso. E, quando chega ao final, “/toda a corda/” se desenrolou e, então, acaba o dia – o movimento de rotação da Terra – é hora de parar. O uso do ponto de exclamação na comparação “como um pião!” parece demonstrar a surpresa da descoberta, do enigma decifrado, de que o mundo gira como um pião “imóvel/gira”. Eis aí a metáfora do ritmo criada por Quintana. Ao leitor cabe decifrá-la, ou seja, o poema se enrola para que o leitor o desenrole.

Experimentar, pela análise realizada, o ritmo de *Ritmo* foi uma das possibilidades que apresentamos às acadêmicas para viabilizarem uma abertura, uma compreensão do literário. Daí a importância dessas leituras iniciais, dessa vivência com a literatura para, posteriormente, voltarmos ao estudo teórico e à elaboração dos roteiros de leitura, visando ao prazer e à arte literária e não como pretexto para estudar conteúdos escolares.

Evidenciamos em *Ritmo* que as aproximações ou nexos se efetivam por semelhanças e por diferenças. Não há ordem lógica no texto literário; por sua natureza é “subversivo” a regras e à ordem. Há um campo semântico assinalado pela musicalidade e ritmo, que dão leveza e ludicidade ao texto poético; há repetição de consoantes fortes/duras ou suaves; vocábulos que, à medida que criam, opõem-se à mobilidade. Na última estrofe, “[...] se desenrola/toda a corda/ o mundo gira imóvel/ como um pião!”, o autor sintetiza o sentido de ritmo empregado no poema e reúne estaticidade e movimento por meio da antítese e da comparação. O enigma e o jogo estão na descoberta/decifração semântica e rítmica propostos por Quintana. Os elementos sonoros, rítmicos e enigmáticos presentes no poema são relacionados pelo autor por meio do fazer cotidiano em que as coisas corriqueiras ganham beleza, revelando a brincadeira do jogo linguístico que se mostra ao poeta e, por que não às crianças, ao leitor?

A compreensão e o conhecimento dos recursos que conferem ao poema o prazer do texto, a brincadeira, as lacunas a serem preenchidas demandam conhecimento teórico e saber literário dos quais os acadêmicos precisam se munir. É necessário entendermos a linguagem literária e suas especificidades. Os elementos líricos e os aspectos formais precisam ser vistos e examinados como um todo, porque esses recursos se somam à linguagem e ao campo semântico na construção da significação.

Após esse e outros percursos, propusemos às acadêmicas a elaboração de roteiros de leitura, estabelecendo o diálogo entre saber literário e saber pedagógico.

Para o poema *Ritmo*, apresentamos o seguinte roteiro:

- a) leituras expressivas do poema: é importante fazer várias leituras para que os alunos experimentem e vivenciem o ritmo, o som, as rimas; leituras mais suaves, mais graves);
- b) apresentar os versos do poema em tiras de papel para uma nova “montagem”/configuração dos versos e novas leituras rítmicas, dependendo da apresentação dos versos. Por exemplo, começar pelos versos da segunda estrofe, realizando uma leitura mais lenta, quando a menininha escova os dentes; depois a varredeira, a lavadeira, com ritmo e velocidade mais fortes; podem usar os pés, as mãos, os dedos para fazer os sons provocados pela lírica;
- c) dividir a turma em grupos (menininha, varredeira e lavadeira) e ler o poema com diferentes ritmos;
- d) realizar a brincadeira com o pião;
- e) após as leituras expressivas, observar o campo semântico que compõe o poema e os efeitos de sentido, das imagens e das metáforas sugeridas pelo poema (movimento do pião relacionado ao movimento de rotação e translação da Terra, por exemplo);
- f) verificar se a síntese do poema presente no título é percebida e compreendida pelos alunos;
- g) ilustrar a poesia (atividade em grupo ou individual) e fazer o varal poético com os poemas ilustrados;
- h) realizar um sarau com poemas do autor;
- i) solicitar aos alunos uma pesquisa sobre o autor – biografia e obra – e fazer um painel.

Observamos que o trabalho depende das experiências de cada grupo com o poema. A familiarização com o gênero é importante antes de qualquer procedimento. A “leitura” de *Ritmo* é um exemplo de passagem/abertura para outras leituras.

4 TECENDO A MANHÃ: CONCLUINDO (OU INICIANDO?) OS DIÁLOGOS

Após essas tessituras, entendemos que são diálogos que se iniciam e não que se concluem – a manhã que rompe “tecida” por muitos galos. Voltar o olhar ou olhar de outro jeito, como propusemos inicialmente – por meio dessa experiência –, dialogar com a teoria e a prática, por meio do prazer do texto literário, foi um percurso prazeroso de boas tramas.

“Tecer-destecer” os *quintanares* de Quintana permitiram vivenciar o jogo poético, decifrando as metáforas do texto, para chegar a uma passagem/abertura inicial. Por meio da passagem, estabelecemos uma abertura para o diálogo dos saberes literários e pedagógicos. Rodamos o pião, entramos na ciranda do(s) *Ritmo*(s) proporcionado(s) pelo grande poeta e deciframos os enigmas do poema possíveis pelo conhecimento teórico e pelo fazer pedagógico. Evidenciamos que estabelecer o diálogo entre teoria e prática foi fundamental e atingimos nosso objetivo.

O trabalho possibilitou a penetração de práticas de leitura, não apenas na sala de aula, mas em diferentes espaços em que o Curso de Pedagogia atua, como na formação continuada, de modo mais efetivo, subsidiando as acadêmicas que, enquanto professoras, preenchem essa lacuna na aprendizagem da leitura literária nas diferentes escolas em que atuam/atuarão na região Oeste de Santa Catarina, formando comportamentos leitores, leitores ativos, desde os anos iniciais, o que é um grande desafio. Por isso, é necessário que os acadêmicos tenham conhecimento e contato com os textos literários por meio de boas práticas de leitura, possíveis pelo estabelecimento dos diálogos que se iniciaram neste trabalho e se efetivarão em outros, juntando-se e somando-se a outros diálogos, porque como diz o poeta Melo Neto (2007), para tecer a manhã precisarão de “outros galos que com muitos outros galos se cruzem.”

Theory and Practice: a dialogue in the training of teachers through the literary reading

Abstract

In the work was discussed the relationship between theory and practice in the discipline of Theoretical and Practical Studies of Children's Literature and Training, in the Course of Pedagogy, at Unoesc of São Miguel do Oeste. The aims was to discuss and build possibilities of reading practices that in fact establish the theory-practice dialogue, both in the space of the academia as in the stage space, in which the academics work, and in the extension promoted by the Course and College. During the discipline and guidance stages, there was the theoretical study of concepts inherent in Children's Literature and the training of teachers, as a result, there were activities that involved reading practices. In the work was established the effective dialogue between theory and practice, through the literary and pedagogical knowledge, which materialized in reading scripts produced during the process.

Keywords: Reading. Children's literature. Training of teachers. Theory and practice.

REFERÊNCIAS

- AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas? Estudos teórico-práticos de literatura infantil e prática pedagógica**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução Eudoro de Souza. 2. ed. São Paulo: Ars Poética, 1993.
- BORDINI, M. da G. **Poesia infantil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 2**, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>>. Acesso em: 12 set. 2016.
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- JAUSS, H. R. et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Tradução Luís Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MACHADO, A. M. **Contracorrente: conversas sobre leitura e política**. São Paulo: Ática, 1999.
- MACHADO, A. M. **Texturas sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MELO NETO, J. C. de. **Poesia completa e prosa**. Organizado por Antônio Carlos Secchin. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- MOISÉS, C. F. **Poesia não é difícil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1996.
- QUINTANA, M. **Lili inventa o mundo**. 14. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Org.). **A escolarização da leitura literária**. São Paulo: Autêntica, 2001.
- TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: CANDAU, V. Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ZILBERMANN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática 1989.