

A formação da criança leitora e a mitologia brasileira

The formation of the reading child and the Brazilian mythology

Myrian da Silva Carvalho

Faculdade Educacional da Lapa - FAEL
Lapa-Brasil

Ana Cristina Cury Teodoro de Oliveira
Faculdade Educacional da Lapa - FAEL
Lapa-Brasil

Resumo

A intenção deste trabalho é refletir sobre a relação que há entre o educando e o ato de ler. O objeto de estudo localiza-se na experiência de estágio no Programa Mais Educação do Governo Federal, no período de junho a dezembro de 2016, entre educandos com a idade de 09 a 14 anos de idade. A Escola da Rede Estadual “Fé em Deus”, instituição que atende uma área de periferia da cidade de Belém, Pará, com ensino fundamental e médio, foi o *locus* do estudo. Recorremos às teorias de Barry J. Wadsworth (1997), L. S. Vygotsky (1991; 1997; 2000), Paulo Freire (1989; 1996), Darcy Ribeiro. Focamos o estudo em três aspectos: 1. Na apresentação de dificuldades diárias dos educandos, com a prática de leitura exigida em suas atividades de classe; 2. No questionamento que leva ao desinteresse por essa atividade; 3. Os resultados alcançados em atividades a partir do uso da mitologia indígena brasileira, como proposta estimuladora.

Palavras-chaves: Leitura; Medo; Estímulo.

Abstract

The intention of this work is to reflect on the relationship that students have with the act of reading. The object of study is located in the internship experience in the More Education Program of the Federal Government, from June to December 2016, among students aged 9 to 14 years old. The State School System “Fé em Deus”, an institution that serves a peripheral area of the city of Belém, Pará, with primary and secondary education, was the locus of the study. We used the theories of Barry J. Wadsworth, Piaget, L. S. Vygotsky, Paulo Freire, Darcy Ribeiro. We focused the study on three aspects: 1. The presentation of students' daily difficulties, with the required reading practice in their class activities; 2. The questioning that leads to the lack of interest in this activity; 3. The results achieved in activities based on the use of Brazilian indigenous mythology, as a stimulating proposal.

Keywords: Reading; Fear; *Stimulus*.

Introdução

Entre as diversas atividades de leitura para crianças que realizei, duas estão no elenco das mais instigantes. A primeira realizada no Horto Municipal de Belém. O livro escolhido foi dos Kaxinawá intitulado “*Shenipabu Miyui – história dos antigos (2000)*”, que narra contos indígenas, escritos e ilustrados por pelo próprio povo dessa etnia. Atenderam ao convite para ouvirem história, três crianças, entre elas, um menino de três anos.

Procurei¹ contar as histórias de forma interpretativa e envolvente. Durante as aulas, também registrei através de meus desenhos que circulavam entre os educandos, além dos livros. Ao compartilhar as figuras, o menino de três anos percebeu as ilustrações. Tomou o livro para si. Deitou-o no chão à sua frente. Folheou-o e reagiu encantado com as diversas figuras desenhadas. Então, passou a contar a sua própria versão do que via nas páginas ricamente ilustradas. O menino contou o que o pássaro falou para o peixe; explicou sobre o homem que escalava o tronco da samaúma; falou do choro do curumim e fez outras várias conexões entre uma cena e outra. Houve, assim, o entendimento pessoal da criança conectando a imagem com sua pouca experiência de vida. Entendi, encantada com o ocorrido, que se, a princípio, estava ali para contar histórias, ao final, tornei-me plateia de uma narrativa cheia de sentidos.



Imagem 1: Desenho ilustrativo O pássaro e o Peixe Fonte: Myrian Carvalho/2020

¹ Por necessidade de mantermos a subjetividade do ponto de vista das condições da experiência em sala de aula, nossa enunciação discursiva movimenta-se na 1ª e na 1ª p.

A segunda experiência aconteceu no Sarau promovido pela Paróquia de Confissão Luterana em Belém, instituição em que eu trabalhava. No evento, assumi a atividade de escrever cartas. Criei um cenário composto por duas cadeiras, mesa (feita do tronco de uma árvore) e uma antiga máquina de escrever. Entre várias pessoas que solicitaram meu serviço de “escrevinhar cartas”², uma me chamou muita atenção e nunca pude esquecê-la. Um menino de dez anos de idade pediu que eu escrevesse uma carta para sua mãe. A carta acompanharia o presente que ele lhe daria no dia das mães (o dia seguinte ao referido sarau).

Ele disse-me, ansioso, que não tinha o que dizer, pois não sabia falar “essas coisas”. Perguntei-lhe como era sua mãe e o que ela fazia. Ele a descreveu fisicamente e me disse sobre coisas que ela sabia fazer. Quis que ficasse bem dito que ele a amava muito. O menino não percebeu que, desde que se sentou na cadeira ao lado, suas palavras e a descrição que fazia da mãe já estavam sendo escritas. Ao final, se sentindo envergonhado por tanto falar, insistiu em dizer que não sabia como expressar aquelas coisas para sua mãe. Eu disse a ele: Tu achas que não sabes dizer? Olha aqui tua carta, já está pronta com tuas palavras. Ele ficou surpreso e sorriu. Dei-lhe a carta e disse: - agora tens que me dar algum dinheiro, pois escrevi uma carta pra ti. Ele, preocupado, respondeu: “eu não tenho dinheiro”. Ficamos em silêncio alguns segundos. Quando ele lembrou e me disse: “Eu tenho um dinheiro falso. Serve dinheiro falso?” Respondi: Sim, serve. Ele disse: “vou em casa buscar”. Saiu correndo. Voltou em vinte minutos, para me pagar com uma moeda boliviana. Aceitei o pagamento dizendo que aquela moeda era de verdade, mas eu só poderia comprar algo com ela quando viajasse para a Bolívia, pois o dinheiro era daquele país.

As experiências mencionadas reforçaram a ideia de que a criança tem sua própria leitura da realidade que a cerca. O seu mundo é compreendido por ela mesma em todos os sentidos, ou seja, a casa em que mora e os seus compartimentos. O que existe ao redor, quintal, árvores, horta, animais, outra casa com outra família. O pequeno universo, no qual a criança se ergue, e as vivências, construindo suas primeiras leituras.

A experiência com a formação da criança leitora, objeto deste trabalho, se passa na sala de mil livros. O lugar onde a escolha e o encontro de uma literatura são capazes de causar tão grande fulgor que, para continuar a lê-la, é necessário convidar um colega para compartilhá-la. O sentido é o de “ajudar a ler”, de degustar um grande banquete. Como brincar num parque de diversões ou mesmo jogar num campo de futebol. A obra aberta, real, palpável na mão do leitor iniciante, encanta, pede companhia e concentra a atenção. Nessa hora, numa

² Termo que tem o significado usual para escrever livremente, ludicidade na escrita.

atmosfera de intimidade e aguçado interesse em ler, inexistente a distância entre o educando e a literatura. A Biblioteca, um universo de livros, é impactante, instigante, provocadora. Eis o ambiente escolar desejável que remete a reações como aquela, sobre a qual escreveu Eduardo Galeano, na obra *O Livro dos Abraços*, sobre Diego e o mar.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar. Estava do outro lado das dunas altas. Viajaram para o sul. Ele, o mar. Estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia. Depois de muito caminhar. O mar estava na frente de seus olhos. Foi tanta a imensidão do mar. E tanto o seu fulgor. Que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar. Tremendo. Gaguejando. Pediu ao pai: Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002, p.12).

A Biblioteca da escola. Um cenário real, que faz um grande contraste com a atitude dos educandos, observada durante o período de provas, momento em que a sua habilidade para a leitura é colocada em avaliação. Expressões, como “tenho vergonha”, “sou burra”, “não consigo”, “não gosto”, e o real impedimento de pronunciar palavras, ao serem solicitados aos educandos, são angustiantemente comuns.

O que gera o medo de falar? O que gera a vergonha? Quando os educandos se convenceram de que não sabem ler? Teria origem na ausência de exemplos e estímulos familiares? Teria sido gerado a partir de modelos avaliativos que qualificam os educandos pelos critérios de “acertos” e “erros”? Ou sido implantado a partir da relação professor-educando? Supervalorização da forma culta em detrimento da diversidade de linguagens oriundas dos lugares interioranos de origem das famílias ou das periferias? A literatura científica na área vai indicar uma variação de resposta e muitas delas relacionam-se à urgência no papel da escola para obter excelência no rendimento escolar. Professores optam por modelos de avaliação através dos quais os educandos se sentem acuados, amedrontados diante do ato de ler, diante da necessidade de resultados de excelência. Há indícios de que esses fatores contribuem fortemente para a inibição do potencial do leitor iniciante. Estarão sendo desvalorizados os processos individuais de que os educandos necessitam em atenções específicas?

Eis a realidade que gerou a inevitável indagação: o que aconteceu com a capacidade de expressão dos educandos? Tal questionamento, então, constitui a principal fonte de inquietação deste trabalho.

O contexto político e social em que se encontra a escola, desde a convivência do estudante com sua família e a qualidade de sua área de moradia até a política educacional e a qualidade da formação dos professores, é elemento indispensável para qualquer proposta educativa, pois os elementos que o compõem estão unidos por um circuito cultural de saberes.

Como proposta de conteúdo estimulador ao ato de ler, as aulas ministradas no projeto Mais Educação partiram das narrativas lendárias brasileiras, com a intenção de aguçar curiosidades e interesses pela cultura ancestral indígena brasileira. Uma característica acentuadamente percebida nos traços étnicos dos educandos e pela a localização originária de suas famílias, constatadas nos dados de matrícula escolar e depoimentos dos educandos no que se refere às viagens no período de férias.

Outras Vozes no percurso do sentido de Ser Leitor

O ser humano nasce e cresce exercendo a leitura, sendo essa uma capacidade intrínseca do seu ser. Ler é compreender o sentido que tudo tem no mundo em que se está inserido. A primeira forma de leitura é despertar para tudo o que está em volta. Nas palavras de Freire, se está, sempre, em estado de leitura.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (1989, p. 9).

A leitura do mundo, para Freire, faz parte do envolvimento do ser humano com sua realidade. Essa atividade inerente deve ser considerada quando se dá o início da vida escolar. A literatura mostra que a leitura tem sido introduzida na vida do educando de forma superficial, entendida como uma leitura sem profundidade, sem vínculos ou criação de sentidos, voltada para resultados escolares de fim de período, servindo, muitas vezes, de parâmetro de comparação de êxito e não êxito entre educandos.

A literatura escolhida na escola, na maioria das vezes, não está associada ao interesse natural das idades, ou de forma estendida e diversificada. Percebe-se a ausência de uma apresentação capaz de entusiasmar a classe como um todo, para que a adesão à leitura aconteça de forma irresistível.

Posteriormente, outros desafios se apresentam, à medida que a exigência do desenvolvimento escolar se amplia. A interpretação do texto em sua complexidade, buscando que o educando desenvolva sua habilidade em perceber as relações de sentidos dentro do texto; a escrita culta, o domínio de regras, sinais gráficos, concordâncias; a produção escrita, a redação. Processos que exigem uma atenção redobrada sobre as conquistas educador e educando, na relação entre quem aprende/ensina e quem ensina/aprende seu melhor lugar de

apoio e crescimento. Ou ao contrário, o lugar de inibição e contenção de potenciais de difícil superação nos anos posteriores.

Diante de um elenco de sinais de pontuação e de sinais ortográficos, ao professor, é posta a necessidade de uma atenção mais cuidadosa num campo mais obscuro da escrita, na visão do educando, compreendendo os sentidos gerados de seu enunciado atingindo a sua linguagem.

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (VYGOTSKY, 1991, p. 70).

Ainda que todos concordem que a leitura e a escrita culta são objetivos da escola, o processo de aprendizagem merece uma maior adequação aos interesses de cada educando. Não haveria melhor adesão, por arte dos educandos, se conteúdos escolares partissem de suas indagações sobre os valores de sua cultura acerca de demandas pulsantes trazidas para o interior da escola (em diversas idades), como, sobrevivência (conflitos sociais), afetividade proximidade entre membros da família, namoro, sexo, preservativos, o tipo de lazer de que usufruem, preferências musicais, preferências literárias, o papel da arte em suas vidas, entre outros?

Para tanto, professores tornam-se educadores, profissionais que estariam voltados não somente para o desenvolvimento intelectual e aquisição de habilidades, mas dedicados também à formulação de conteúdos e metodologias de ensino, inspiradas nos conhecimentos adquiridos pelos educandos ao longo de sua experiência de vida.

Como orientação, Veridiana Almeida (2014, p.45) diz que cada professor deve ler esses textos com interesse pelo que dizem e não apenas para corrigir a norma padrão ou verificar o acerto de suas respostas. Deve orientar a reescrita deles para que digam com mais clareza e mais precisão o que querem dizer, ou seja, levar o autor do texto a repensar a pertinência dos dados com que está lidando. São recomendações que estão aliadas aos princípios da teoria de Piaget, o construtivismo, que mostra que o desenvolvimento intelectual segue um percurso adaptativo do ser humano ao mundo em que vive, construindo naturalmente uma série de conhecimentos de forma natural.

Vemos, assim, que uma criança, um estudante adolescente ou adulto não são uma página em branco quando adentram o ambiente escolar. Ele/ela já possui uma estrutura intelectual que se adapta ao mundo em que vive.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos: por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os

saberes, com que os educandos, sobretudo, os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos...Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996 p. 33).

Uma escola que elabora seus conteúdos, apresentando aos educandos o desafio da exploração de situações-problemas, do meio ambiente, de objetos, entre outros, ganha o do interesse em um aprendizado empolgante e dinâmico, gerando motivação para que seus educandos se atenham a reorganizar sua maneira de pensar sobre as situações apresentadas.

Considerar no processo de aprendizado a construção evolutiva e cognitiva da criança, apresentando atividades de leituras significativas, é uma forma de tornar a escola um lugar onde a criança quer estar. Segundo Wadsworth (1978), em seus estudos sobre a teoria de Piaget:

O Conteúdo da atividade da leitura infantil (durante o processo de sua aprendizagem) deveria ser muito significativo para a criança. Isto é, ela já deveria ter assimilado, anteriormente em suas estruturas, os objetos e a que símbolos escritos (palavras) se referem no texto em que vai aprender a ler (1978, p.144).

Outra linha de compreensão da construção do conhecimento é a construtivista apresentada por Vygotsky, que vai para além dos aspectos desenvolvimentistas. Ela estabelece as relações entre linguagem e cognição. Esse autor nos faz refletir sobre a formação de conceitos de leitura e as palavras que a designam e as complexidades entre esses dois campos, mostrando que os conceitos são atos ou fenômenos do pensamento. Vygotsky (1993, p.104) nos diz que “uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável”.

A palavra, na visão de Vygotsky, é um ato verbal do pensamento e os conceitos emergem de relações e interações, estabelecidas por uma rede de significados. A mente humana possui uma estrutura resultante que tem por base a vida de cada indivíduo a partir de sua inserção/interação/aprendizado no convívio social. Importantíssima nesse processo é a história individual, assim como a social. É aí que está o enfoque sociointeracionista, ou histórico-cultural, da teoria de Vygotsky. Cada ser humano está envolto por um processo mediado por instrumentos simbólico-representacionais, por situações reais de interação social (VYGOTSKY, 2000). Simbolicamente, os signos – tudo o que tem significado, seja de qualquer natureza – são para nós por excelência um instrumento que permite trocas simbólicas, a palavra é um signo. Portanto, estimular as relações que permitam o movimento

do pensamento e linguagem da criança e do jovem, no sentido de expressar, falar de suas experiências de vida pessoal, de sua comunidade, é um lugar privilegiado para a leitura.

A formação da criança leitora requer o compromisso de seus professores, na intenção de, antes que ela adquira os conhecimentos da leitura e da escrita culta, seja valorizada a sua experiência da leitura de seu mundo, sua atuação como intérprete dessa realidade, para que possa adentrar no mundo das palavras de forma que seu conhecimento técnico da língua e escrito seja impactante e irresistível.

Uma escola que acolhe a construção natural de seus educandos contribui afetivamente para uma geração de indivíduos mais empoderados e confiantes de suas habilidades e conquistas.

A mitologia indígena brasileira e a escolha da literatura: a oferta de entretenimento

No contato com diferentes fontes de difusão da mitologia brasileira, pode-se perceber que ela ganhou grande repercussão mundial, sendo encontrada no livro didático com gravuras para colorir, entrando para o campo das revistas em quadrinhos, revistas de entretenimento, como a revista de grande circulação nacional, *Caras*, no periódico *Recreio*, em programas infantis de televisão com as histórias do programa *Cata-Lendas*, até os canais virtuais e *blogs*, encontradas na *internet*.

Amplamente difundida enquanto literatura de diversão para crianças, merece destaque a obra do escritor Mauricio de Sousa, que dedica parte de seus quadrinhos às lendas brasileiras, ao ter criado o simpático indiozinho Papa-capim, através do qual refere-se a questões de preservação e respeito ao meio ambiente, e isso há cinquenta anos. Também o escritor Ziraldo, criador da revista em quadrinhos “A Turma do Pererê”, abrangendo programas de televisão e musicais.

Com exceção da obra de Maurício de Sousa e de Ziraldo, as demais fontes pesquisadas apresentam um elemento importante para que não tenham sido escolhidas como conteúdo de trabalho na biblioteca da escola “Fé em Deus”. Ambas trazem, em sua narrativa, traços da ótica dos colonizadores, que, a partir, de seus valores religiosos, morais e éticos, contaram os mitos enfatizando uma forte carga de julgamentos preconceituosos contra os seres mitológicos, caracterizando-os como demônios amedrontadores, ameaçadores, castigadores e punitivos. Maneira de contar que, ao contrário de incentivar uma leitura empática aos costumes tradicionais indígenas e uma cultura de respeito e paz, desqualifica o legado dos

primeiros habitantes das Terras *Brasilis*³, reduzindo todo o seu conhecimento em apenas “historinhas exóticas” para divertir. A comunidade escolar não necessita de um conteúdo que fortaleça tais ideias.

A escolha de uma literatura por reflexão de valores humanos

O apoio para a escolha de uma literatura que trouxesse, como valor a ser incentivado, a preservação das origens culturais indígenas como o legado de um modo de vida equilibrado e harmonioso foi decidido, primeiramente, a partir do lugar geográfico dos educandos. Confirmado pela necessidade de oferecer uma leitura comprometida com a valorização da origem, com a identidade cultural dos filhos das famílias que frequentam aquela escola, trazendo das mesmas uma grande convivência com os conhecimentos de uso de medicamentos extraídos da natureza, conhecimento sobre período de pesca e colheita de frutos. Como nos diz Darcy Ribeiro (1995) quando anuncia que os educandos trazem para a escola um grande aprendizado herdado dos índios. Para ele, a cultura herdada dos indígenas é um vasto e complexo arsenal de técnicas que permite a habilidade de viver no imenso território, deslocando e sobrevivendo. São culturas que vão desde o banho diário, à alimentação de frutas, cultivo de árvores, ervas e seus modos de manuseio. Darcy destaca que essa herança é nobre e profunda como um testemunho de que é possível viver junto à natureza de forma pacífica.

Elucidamos, a partir das vozes dos autores aqui dispostas, que, em tempos atuais, se faz necessário um diálogo propositivo de valores de respeito e preservação dos conhecimentos tradicionais com tudo o que eles trazem como equilíbrio à vida. Para o trabalho que apresentamos, foi um fator decisivo para a seleção de duas literaturas nativas ao desenvolvermos das aulas. Além disso, o estímulo maior veio a partir das narrativas dos educandos com seus parentes mais velhos, histórias, relatos em atividades dirigidas e conversas espontâneas.

Optamos no trabalho pelo uso de uma literatura intitulada *Wicca Brasil*⁴ (CERIDWEN, 2003), uma coletânea inspirada na espiritualidade xamânica brasileira encontrada em muitas

³ No “Dicionário Informal” online, nos diz que o termo foi utilizado que denominava o Brasil antes da chegada dos Europeus, a terra dos índios. “*terra brasilis*” já aparecia em mapas dos séculos XVI e XVII, como por exemplo o mapa feito por Pedro Reinell e Lopo Homem em 1519.

⁴ “Wicca é uma religião pagã relacionado ao termo Paganus, habitante dos campos, ou seja: a espiritualidade dos que vivem da Terra e celebram seus ciclos. Wicca é, pois, uma religião pagã, uma das chamadas Religiões da Terra, que cultuam os Deuses Antigos, ou seja, os Deuses adorados em épocas pré-cristãs (CERIDWEN, 2003, p. 23).

obras de folclore. A obra de Ceridwen se fundamenta nos estudos de Cascudo, Antologia do Folclore Brasileiro, e é igualmente uma coletânea de registros de naturalistas estrangeiros a partir de 1541.

Entre os textos para uso nas atividades, encontra-se o da lenda de Coaracy, a Mãe do Sol, o qual impacta por evidenciar o nome da localidade. Os educandos percebem que vivem e estudam em uma escola na área distrital de Icoaracy. Ao estudarem o mito, surpreendem-se com o significado tão doce da palavra: Coara- Sol e Cy- mãe de tudo o que existe. Depois, se detêm a relacionar tudo o que existe por meio da influência solar. O mito de Coaracy permaneceu como assunto das aulas pelo tempo necessário (que se traduziu em dez dias, o que estava previsto para três) para identificar a mãe de todas as coisas que nos cercam, a criadora de todos os seres vivos através de atividade de observação do movimento solar e desenho do mito. Como nos diz trecho abaixo:

De acordo com a mitologia Tupi-Nhengatu, nada na natureza deixa de ter mãe ou Cy. O dia que nasce tem sua Coaracy, ou seja, a mãe deste dia, o próprio sol personificado. Coaracy era a primeira visão do sol matinal. A certeza de que a vida continuava e era para ser aproveitada (CERIDWEN, 2003).



Imagem 2: Desenho ilustrativo Coaracy Fonte: Myrian Carvalho/2020

A imagem que os educandos revelaram em suas leituras foi a de Coaracy, uma Mãe Sol. Mulher com rosto de sol, um filho no colo. O filho com rosto de sol. Os educandos

demonstraram um encantamento ao falarem as palavras "Mãe do Sol". Uma ideia nunca pensada, o Sol ter uma mãe, gerou apego a essa possibilidade. Um deles perguntou: "Tia, isso é verdade? Até o Sol tem uma mãe?"

Outro mito a que recorremos para nosso trabalho foi o de Amanacy, a Senhora da Chuva, levanta uma série de referências benéficas na relação pessoal do educando, com o ciclo das águas. Os banhos de rio no período de férias, ou os jogos de bola na hora da chuva, nas ruas próximas de casa.

Todas as nuvens do céu, sejam de que cor forem, obedecem, aos desígnios de Amanacy, a Mãe da Chuva. Para que haja abundância de caça, comida e os rios fiquem cheios de peixes, é preciso agradar Amanacy, oferecendo a ela, a fumaça do tabaco que faz as nuvens (CERIDWEN, 2003).



Imagem 3: Desenho ilustrativo Amanacy Fonte: Myrian Carvalho/2020

Essa dinâmica foi vivida pela tradução de Amanacy como sinônimo de alegria. Ela foi lida a partir das imagens do corre-corre na chuva, risos, banhos de chuva na companhia de amigos, nas brincadeiras da chuva, beber água de chuva, barquinhos de papel que correm na correnteza das águas no chão.

Logo depois do trabalho com Amanacy, a turma, ao ser desafiada, estabeleceu, em curto período, uma pequena efervescência que foi para além das paredes da sala de aula e

alcançou os corredores e as conversas nos intervalos, os professores e as famílias dos educandos. Nos corredores escolares, buscaram por uma resposta cabível para o confronto entre dois personagens, do registro de Fred Hartt-1870 (CASCUDO, 2002), o Jabuti e o Veado, em “Como o jabuti venceu o veado na carreira”.

O jabuti encontrou o veado e perguntou: - ó veado, o que está fazendo? O veado respondeu: - vou passear em procura de alguma coisa para comer. E acrescentou: - e você jabuti, aonde vai? Vou também passear;
-vou procurar água para beber.
- e quando espera chegar ao lugar onde há água?-perguntou o veado
- Por que me faz esta pergunta?-replica o jabuti
- Por que suas pernas são muito curtas- Sim? - respondeu o jabuti. – Eu posso correr mais do que você. Mesmo com as pernas compridas você corre menos do que eu.
- Muito bem! Apostemos uma carreira...
- Está certo. – respondeu o jabuti – Quando correremos?
- Amanhã.
- há que horas?
- De manhã muito cedo...
Eng-eng, assentou o jabuti, que foi em seguida ao mato e chamou todos os seus amigos. (CASCUDO, 2002).

O conto de Cascudo possibilitou uma vivência de leitura inusitada e, ao serem desafiados a responder a pergunta implícita, a saber como foi que o Jabuti venceu o Veado na carreira, no próprio conto, O Jabuti e o Veado, houve uma infinidade de soluções para a questão comparada com a estratégia do Jabuti, contida no conto. O que também indicou versões diferentes para o final da história.

Já a narrativa sobre o mito da Matinta Perêra chega ao universo infantil com uma carga repleta de medo e assombro. O mito traz a imagem de uma mulher que vaga pela noite, com um assobio assustador, uma bruxa que vira bicho. Ela é uma velha que vira pássaro e tem seus cabelos despenteados e compridos.

As leituras aliadas às experiências das crianças com o tema mostraram que os educandos viam a Matinta como a mulher feia, assustadora e má. Quem chegasse perto dela seria amaldiçoado ou ferido por algum dos animais nos quais ela se transformava, como o porco do mato, o pássaro rasga-mortalha. Houve quem dissesse que, de terrenos baldios, cheios de mato, poderia sair uma Matinta.



Imagem: Desenho ilustrativo Matinha, professora Fonte: Myrian Carvalho/2020

A vivência tornou-se a oportunidade para outras versões sobre o mito e o elemento de maior atenção foi o assobio agudo, que ecoa de noite, perturbando o sono das pessoas e assustando as crianças. Na literatura de Ceridwen (2003), a Matinta se relaciona a uma divindade feminina que se traduz na sua face anciã, a velha sábia. Ela representa aquela que tem uma função de educar. Ela assusta para cobrar e para que as lições sejam bem aprendidas. É uma velha anciã educadora, e essa imagem traduz a reconstrução do mito em uma mensagem muito construtiva na vida escolar do educando, sem mudar a narrativa, mas olhar o que ela carrega de ancestralidade da Terra *Brasillis*. O vivido trouxe a compreensão da responsabilidade com o aprendizado e respeito às anciãs/os e sua sabedoria das tradições. E ainda sobre a Matinta, os educandos afirmam: "eu só passo correndo na frente de um lugar escuro". A opção por uma metodologia que privilegiou trazer os mitos indígenas a partir da provocação, do desafio de lançar aos educandos problematizações tornou-se basilar para um olhar diferenciado pela leitura.

O que este estudo fez emergir foi um aprofundar da reflexão sobre aspectos da realidade que estavam imersos, instigando a criticidade diante dos repertórios dos envolvidos no ato de ler. Lembrando Vygotsky (2000) e reafirmando que as teorias construtivistas são bases neste estudo, elas evidenciam que as respostas das crianças, ponto onde se encontram afetividade e inteligência, estão na palavra. Significado e sentido estão presentes como componentes essenciais nas trocas de saberes diante de novas problematizações do que se

vive. São momentos, pela leitura, que novos conhecimentos são gerados; novas respostas para mundos reais, imagináveis e inimagináveis. É o momento incrível da linguagem em que as funções cognitivas superiores tomam como referência a intervenção da mediação cultural.

Por fim, lido e relido

Os estudos dimensionaram a proposta educativa de apresentar uma literatura que descreve o universo indígena brasileiro, estabelecendo o desafio para o ato de ler a literatura disponível, interagindo a vivência dos educandos diante da possibilidade de traduzir-se a partir de seus próprios repertórios; seus próprios modos e trocas simbólicas diante do conhecimento das tradições.

A utilização da metodologia a partir da narrativa-contemplação-desafio permitiu alcançar de forma motivadora e criativa um processo formativo do ler- reler, educandos de diferentes níveis de ensino da mesma escola, sentidos exitosos por eles e por nós.

O contato com o mundo das sabedorias dos povos indígenas revelou as diversas formas de adentrar o texto. Uma capacidade de absorção de suas referências culturais íntimas, indicadas pela releitura e memorização dos elementos dramáticos dos mitos, e de suas referências simbólicas, apontou o aumento da motivação para leitura, diante de textos muito novos e de um quadro de temor frente aos textos. Acolhemos como resultado que a formação da criança leitora requer o compromisso de educadores com a mesma, em sua essência primeira, a curiosidade.

A contribuição que as partilhas vividas trazem para a formação da criança leitora requer a compreensão de que a leitura acontece por vários processos e com tudo que está em volta dos educandos, primeiramente, a valorização de sua experiência de leitura de seu próprio universo, seu repertório, sua atuação como intérprete de sua realidade, por onde ela adentra o mundo das palavras de uma forma confiante, e onde o conhecimento técnico da língua e de sua escrita vai se alinhando às suas conquistas no mundo com as demais crianças e adultos, o que, provavelmente, será de forma impactante e irresistível.

Referências

ALMEIDA, Veridiana. **Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**, Editora FAEL, 2014.

CASCUDO, L. da C. **Antologia do folclore brasileiro**. Vol. 1 e 2. São Paulo: Global Editora, 2002.

CERIDWEN, C. M. **Wicca Brasil: guia de rituais das deusas brasileiras**. 1ª edição. São Paulo: Gaia, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

GALEANO, E. **O Livro dos Abraços**: 9. ed. - Porto Alegre: Editora L&PM, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=wfCpd4ibH3c>. Acesso em: 01 outubro 2017

KAXINAWÁ, Professores Indígenas. **Shenipabu Miyui-História dos antigos** – Memória e cultura do povo Huni Kui – Organização dos Povos Indígenas do Acre. Brochura, ilustrado. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Editora Livraria Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: 2000.

WADSWORTH, J. B. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Ed. Pioneira, 1997.

SOBRE AS AUTORAS

Myrian da Silva Carvalho – Pedagoga. Faculdade Educacional da Lapa - FAEL
nairimcarvalho@gmail.com

Ana Cristina Cury Teodoro de Oliveira - Atualmente é professora titular da Faculdade Educacional da Lapa - FAEL - e integra a equipe de advogados da sociedade Amaral Teodoro de Oliveira e Suchodolak - ATOS Advogados. Na área Educacional tem experiência na área de formação de professores, com ênfase em Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação a distância nas disciplinas de Estágio e Trabalho de Conclusão de Curso; ensino de arte; história da arte e temas da área do Direito. Na área do Direito tem experiência no direito das famílias, direito do consumidor e empresarial. Na área artística produz retratos e ilustra livros infanto juvenis.
ana.oliveira@fael.edu.br

Recebido: 28/08/2020

Aceito: 10/09/2020