

OUVIR E CONTAR HISTÓRIAS: JORNADA EM BUSCA DE UMA NARRATIVA DE INSERÇÃO

Wagner Teixeira Dias¹

Introdução

Como introduzir a literatura, as artes, o trabalho com a sensibilidade de crianças em um espaço dominado pela violência? De que modo se pode proporcionar a crianças de famílias carentes motivação para uma vivência de intimidade com o espaço da arte? Com que mecanismos se atua no intuito de que a leitura seja um diferencial na vida escolar de pequenos educandos? Essas foram algumas das questões que surgiram quando, em 2009, deu-se a entrada do autor deste estudo em um colégio da zona norte do Rio de Janeiro, com a finalidade de trabalhar com arte literária. Assim, com base nas indagações expostas, constroem-se as etapas deste relato.

Na primeira parte – *Posto de Gasolina* – apresenta-se um histórico do colégio em questão e do projeto implantado no campo da literatura. Continuando a discussão, o item *Ouvir e narrar: segredos e revelações das dobras das práticas docentes* aborda a questão da experiência narrativa sistematizada nos atos de narrar e ouvir como agentes propulsores para a conexão criança/leitura e formação de leitores e narradores. Ainda neste item, entraves para o desenvolvimento do projeto são listados. Na terceira parte, *Conto e cura*, retrata-se a relação salutar que uma prática literária objetiva pode propiciar. Ao final, tecem-se considerações acerca do objeto em foco e abre-se espaço para futuras e indispensáveis interlocuções.

Posto de Gasolina

(...) a verdadeira atividade literária não pode ter a pretensão de desenrolar-se dentro de molduras literárias – isso, pelo contrário, é a expressão usual de sua infertilidade. (BENJAMIN, 2009, p. 12)

Nesta primeira parte, o texto é abastecido com sutis borrifadas de óleo para que toda uma maquinaria intelectual seja amaciada, preparando o leitor para o início de uma

¹ Mestrando em Educação Brasileira pela PUC-Rio. Membro do GRUDHE – Grupo de Pesquisas em Desenvolvimento humano e educação/PUC-Rio. Contato: wagnertedi@yahoo.com.br

viagem rumo a interlocuções.² Constrói-se um pensamento em etapas, fragmentos que propõem um exame acerca de práticas docentes, promotoras de atitudes que se desviam de lógicas cristalizadas e pré-determinadas no espaço social escolar.

Trata-se do desejo de experimentar a estratégia benjaminiana do desvio, da quebra, para aferir a consistência de que “o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles”. (BENJAMIN, 2009, p. 264).

Tenta-se, através de um exercício amador de um pós-graduando curioso, *presentar* os átomos assimilados de um universo infinito chamado Walter Benjamin. Quem sabe o exercício facilite pensar com mais clareza acerca de um tema tão complexo como a leitura? Assim, faz-se valer o intuito deste estudo, o qual se apoia nas questões referentes à experiência, com o desejo de traçar caminhos que possam facilitar o processo de trabalho com a literatura. Trata-se de pequenos e sutis passos rumo a uma habilidade narrativa modesta e em nada comparada à genialidade de Leskov, evidenciada por Benjamin em seu artigo *O Narrador*. Desse modo, acreditando ser de vanguarda o pensamento benjaminiano, criam-se alguns argumentos que possam fazer jus à tese de que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores”. (BENJAMIN, 2011, p.198)

É essa troca de experiências, como ocorre no ato de aconselhar, que aproxima narrador e ouvinte em uma dimensão prática. Isso, segundo Gagnebin, quer dizer que:

Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito. Sapiência prática, que muitas vezes toma a forma de uma moral, de uma advertência, de um conselho, coisas com que, hoje, não sabemos o que fazer, de tão isolados que estamos, cada um em seu mundo particular e privado. (GAGNEBIN, 2011, p. 11)

Foi com esse intuito que se iniciou o exercício narrativo no ano de 2009, quando o desafio de trabalhar a Literatura em um colégio privado do bairro da Penha, na cidade do Rio de Janeiro, tornou-se concreto.

De início a surpresa: as condições de funcionamento da instituição em questão e as características apresentadas pelo público que o colégio atendia eram bastante diferentes da realidade apresentada no *site* do estabelecimento. A realidade era menos colorida e menos tranquila que as fotos e vídeos que serviam como *marketing*. Aquela clientela estava condicionada à carência em todas as suas nuances e à violência em seus

2 Alusão feita ao fragmento Posto de Gasolina, de Walter Benjamin, Obras Escolhidas, 2009, p. 11.

bairros, suas ruas e suas residências.

O colégio priorizava divulgar uma tradição de mais de setenta anos de funcionamento, dirigido administrativamente, desde a sua fundação, pela mesma família. Desta, apenas a única filha dos gestores – e também secretária do colégio – cursava Pedagogia, sem, no entanto, apresentar vocação para as atividades pedagógicas. Na impossibilidade de se formar em outra área, uma vez que, ocupando o posto de herdeira legal da instituição, a jovem se viu obrigada a se tornar pedagoga para que pudesse, com o passar dos anos, assumir uma rotina de gestão educacional. Os demais membros da referida família não possuíam graduação. A voz de comando partia dos gestores à equipe pedagógica que, por mais que tentasse fazer da escola um espaço de saberes, era tolhida pela visão meramente capitalista da administração.

As mensalidades cobradas eram quase simbólicas. Isso para que o colégio pudesse concorrer com outras escolas, também de mensalidades pequenas. Este fator, por sua vez e em cadeia, reduzia os recursos oferecidos aos educandos, mantendo o espaço escolar desconfortável, não atraente, conduzindo os estudantes ao desinteresse pelas aulas e à indisciplina.

Há escolas da rede pública que, por mais que apresentem problemas referentes à infraestrutura, oferecem condições melhores de trabalho a professores e alunos. Contudo, o que se percebia era que os pais – em sua grande maioria moradores da Vila Cruzeiro e Complexo do Alemão – matriculavam seus filhos nessa instituição com a esperança de oferecer aos pequenos uma educação privada, sem os problemas que acreditavam haver na esfera educacional pública.

Segundo o *Jornal Laboratório* da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia, esta tem sido uma prática comum:

Essa é a alternativa encontrada por quem não tem dinheiro para pagar a mensalidade de um colégio de grande porte e não quer colocar os filhos num estabelecimento da rede pública. No entanto, muitas vezes, estudar em uma instituição particular pode não ser uma experiência muito mais vantajosa.³

No colégio em questão, não se percebia o contato com literatura, com artes, música. Faltava a ludicidade e a fantasia necessárias ao universo infantil. Faltava a vida e o entendimento de que crianças precisam ser tratadas como crianças, não havendo espaço para a experimentação. Se não fossem suficientes essas características,

³ Vide site: <http://www.jornaldafacom.ufba.br/ed15/cidade/materias/escolinha.html> acessado em 22 de novembro de 2011.

encontrava-se naquela instituição um corpo docente composto por professoras, em sua maioria, sem formação superior. Estas apresentavam como conhecimento apenas o que aprenderam durante o curso Normal, que para várias delas fora concluído há mais de dez anos.

Contudo, de acordo com Gonçalves (2005), se a formação de professores não tem contribuído para um processo educativo aceitável no quesito do desenvolvimento do ser como pessoa humana, propiciando sucesso na vida escolar e encaminhando esses educandos à estrada da construção de cidadãos de plenos direitos⁴, pergunta-se: e quando além da ausência de boa formação não há interesse em aprimoramento e não há empenho criativo? Com base na observação realizada, a resposta se configura com aulas sem inovação, sem vida, com crianças obedecendo a gritos e não a regras de convivência, retratando um ambiente ditatorial e caótico.

Em meio a todas essas turbulências, surgiu um trabalho de contação de histórias que, gradativamente, se transformou no projeto intitulado *Arte e encanto: contos por todos os cantos* que se destinou a crianças do maternal ao quinto ano. Através do projeto, uma folha em branco começou a ter nome e funções diferentes daquelas direcionadas a uma folha de papel. Implementou-se um trabalho com a imaginação: *fechem os olhos, ouçam a música, sintam o cheiro, vamos viajar pelo mundo da fantasia*.

O projeto visou trabalhar o folclore, as cantigas de roda, o teatro, a contação de histórias, os jogos lúdicos, elementos emoldurados por uma ambientação que permitisse mais que a mera leitura de livros, mas a vivência da literatura que extrapola os limites da decodificação. A leitura é lenta para a observação do mundo, dos sons, dos cheiros, dos gostos, das imagens e dos comportamentos.

Partindo-se destes pressupostos, o trabalho se integrou às atividades rotineiras das professoras e estas se tornaram parceiras. Foram três as etapas básicas de execução do projeto: apresentação da ideia e dos objetivos à comunidade escolar. Em seguida, foram realizados encontros para discussão de metodologias de trabalho com a literatura para crianças. Por fim, foram propostas formas de se trabalhar a leitura, de modo que o mero e enfadonho passar de páginas se transformasse em vivência literária.

A proposta foi ganhando forma, sensibilizando alunos, seus familiares, professores e gestores – os quais passaram a ver no projeto uma nova forma de divulgar o colégio para a sociedade. Tentavam, então, divulgar os resultados do projeto como

4 GONÇALVES, 2005, p. 143.

chamariz para mais matrículas. O ideal, no entanto, menos marqueteiro e mais focado em um bom desempenho relacionado a práticas de leitura, buscava fazer com que em médio prazo aquelas crianças envolvidas no processo tivessem diferenciais positivos no que diz respeito ao desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e criativas. O sucesso do projeto, de algum modo, fez com que alguma verba fosse destinada à compra de filmes, CDs, fantoches. Investiu-se na montagem de uma sala temática – *Oficina de Literatura* – que também servia de espaço de aprendizagem aos alunos do curso semi-interno.

Os parques livros da humilde biblioteca começaram a conhecer as salas de aula e deixaram de ser meros objetos de culto e contemplação, fugindo da imagem estática e entediante das estantes, o que de certo modo caminha em concomitância com a expectativa de Benjamin acerca dos livros:

Estou desempacotando minha biblioteca. Sim, estou. Os livros, portanto, ainda não estão nas estantes; o suave tédio da ordem ainda não os evolve. Tampouco posso passar ao longo de suas fileiras para, na presença de ouvintes amigos, revisitá-los. Nada disso vocês têm de temer. (BENJAMIN, 2009, p. 227)

E assim operacionalizou-se a construção de uma narrativa realizada a contrapelo, diferente de tudo o que havia sido praticado anteriormente. Outros espaços da escola começaram a ser utilizados: a quadra, o corredor, a cantina. Caçadas ao Saci, pinturas, fantoches, peças de teatro – produzidas pelos alunos e professores, o que permitiu o delineamento de uma nova realidade.

Financeiramente o projeto pode ser considerado de baixíssimo custo. O mesmo fez uso de sucata, de sobras de materiais de papelaria, de objetos trazidos de casa pelos alunos, como sua base estrutural.

A culminância de toda essa ambição literária se deu em dois momentos: no primeiro, para pais e professores, com a encenação do espetáculo *Bola no Pé*, nome de um dos livros trabalhados.⁵ Em seguida, toda a comunidade escolar viu tornar pública a montagem de *O pequeno Príncipe*⁶, outra obra escolhida e trabalhada pelos alunos. Os resultados deste intento serão apresentados a seguir.

Ouvir e narrar: segredos e revelações das dobras das práticas docentes

Se a linguagem esconde em si uma essência espiritual, ou extrassensível, como

5 Massarani, Luisa & Abrucio, Marcos. *Bola no Pé: a incrível história do futebol*. Ed. Cortez, São Paulo, 2004.

6 Saint-Exupéry, Antoine de. *O Pequeno Príncipe*. Ed. Agyr, 48ªed, Rio de Janeiro, 2009.

propôs Benjamin em seu artigo *Doutrina das Semelhanças*⁷, um projeto literário, possui, antes mesmo de ser enunciado, ou nomeado, sua própria linguagem. Não foi necessário dizer aos alunos o que se almejava ao contar histórias. Não foi preciso dizer a eles que se tratava de um projeto de formação de leitores. Não foi preciso discursar acerca da importância do livro. Ao iniciar uma narrativa, ambientada com cenários coloridos, com música suave, com as luzes apagadas e com relaxamento corporal, os alunos automaticamente se inseriram na magia do imaginar. Fruição é a palavra que melhor contextualiza as atividades realizadas. Tratava-se de cavar, desencavar memórias infantis adormecidas nos alunos maiores, ou *presentar* aos menores o plantio de imagens possíveis de uma infância de viço e de imaginação, tão distinta daquela vivida por eles em suas comunidades.

Aos poucos, narrar as histórias, ou as experiências do cotidiano, foi permitindo pequenas e tímidas intervenções. Os alunos começaram a verbalizar suas sensações e impressões acerca do que ouviam. As aulas já exigiam um espaço para que os pequenos contassem suas próprias histórias. E era difícil não perceber o poder mobilizador e transgressor da arte. De ouvintes/leitores os pequenos começaram a ser leitores/narradores. A relação de aproximação entre narrador e leitor, aos moldes de Benjamin, foi realizando desvios, mudando a rota de uma preocupação pedagógica ou adultocêntrica, para uma jornada de inserção de crianças em um mundo de diálogos e de construção de experiências.

Mas há implicações nas malhas dessas reflexões. O trabalho com o livro para crianças exige a mesma paixão que Benjamin apresenta em diversos de seus textos. Colecionador de livros infantis, esse autor aponta para a memória que os livros colecionados presentificam. Seja no simples ato de desempacotar uma biblioteca, ou no ato de colecionar. E por que se coleciona?

(...) esse tipo de coleção – o de livros infantis – só pode ser apreciado por quem se manteve fiel à alegria que experimentou quando criança, ao ler esses livros. Essa fidelidade está na origem de sua biblioteca, e toda coleção, para prosperar, precisará de algo semelhante. Um livro, ou mesmo uma página, e até uma simples imagem num exemplar antiquado, talvez herdado da mãe ou da avó, podem ser o solo no qual esse impulso lançará suas primeiras e delicadas raízes. (BENJAMIN, 2011, p. 235 - 236)

Se se partir desse pressuposto, vale dizer que as marcas deixadas na infância atravessarão como rios de imagens e lembranças toda a vida escolar de um educando,

7 BENJAMIN, 2011, p. 108 – 113.

refletindo em seus gostos, hábitos e escolhas futuras.

Não se teve a pretensão de que os alunos se tornassem colecionadores de livros, mas almejou-se que herdassem, através das vozes dos mestres, as lembranças, “delicadas raízes”, que os ligarão às origens de sua intelectualização e vivência sensível da leitura. De fato, Benjamin atinge o alvo ao falar da inexistência do narrador na atualidade: “o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva”. (2011, p. 197). E foi essa a constatação nos limites do colégio estudado. Poucos dos professores tinham hábito de ler e, conseqüentemente, não possuíam experiência para abordar a leitura de maneira profícua. Como então narrar sem saber narrar, sem experienciar a narração? Como aproximar o aluno do livro se falta a paixão pelo mesmo? Como fazer crer que ler é bom, se intimamente não se acredita nesse ideal?

Em contrapartida, os ouvintes/leitores, por sua vez, eram ávidos por histórias, pelas tramas, pelos enredos, pelos personagens. Bastava enunciar as palavras mágicas *Era uma vez...* e instaurava-se o clima para a escuta. Como deixar um legado, uma herança aos educandos? Se não bastasse a falta de experiência para narrar, faltava ainda o que contar, o que Benjamin considera como sendo o definir da arte narrativa: “a arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção”. (BENJAMIN, 2011, p.200 – 201)

As leituras têm se tornado enfadonhas e pedagogizantes, não permitindo ao ouvinte/leitor a possibilidade de, ele mesmo, tecer suas próprias interpretações, criar suas fantasias e sensações. Segundo Benjamin, dar ao leitor a liberdade da livre interpretação do objeto lido é o que fez de Leskov um grande narrador:

O extraordinário e o miraculoso são narrados com maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação. (BENJAMIN, 2011, p. 203)

Desse modo, não basta narrar. É preciso criar a ambiência para que ocorra uma narração/leitura produtiva, afinal a narrativa:

(...) não está interessada em transmitir o “puro em-si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar suas histórias com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica. (BENJAMIN, 2011, p. 205)

Desse modo, é preciso que os educandos possam experimentar a liberdade de se

relacionarem com o livro, com as sensações por ele propostas, a fim de que consigam humanizar a prática da leitura. Já os docentes, estes devem ter em mente a necessidade de permitir os voos que a realidade impede de se tornarem reais. É preciso apresentar aos pequenos um mundo mais colorido, onde fogo e água possam conviver, onde há cura para todos os males, onde um sorriso nos salva do mal e onde a esperança jamais deixe de existir.

Conto e cura

Falou-se durante todo o texto sobre a experiência de narrar, sobre usos, práticas e funções da leitura e da possibilidade de se construir narrativas nas escolas. Isso na tentativa de fazer entender a importância de uma prática literária que seja livre de conceitos ou preconceitos. Uma prática que permita à criança a possibilidade do sonho. No entanto, o conto apenas funcionará como cura, quando houver uma convergência de fatores que permitam que professores se tornem narradores e formem narradores. Este é o pensamento de Kramer (1992), com base em Vigotski, quando, de modo direto e crítico, apresenta alguns elementos que podem estar impedindo a proficiência das atividades referentes à linguagem dentro das escolas:

Até quando as estratégias de formação de professores em serviço e as políticas públicas de acesso à língua escrita continuarão a desconsiderar o fato de que é preciso que os professores se tornem narradores, autores de suas práticas, leitores e escritores de suas histórias, para que possam ajudar as crianças a também se tornarem leitoras e escritoras reais, retirando prazer do falado e do lido e gostando de escrever? (KRAMER, 1992, p. 84)

Imaginar e experienciar novas sensações, poder sentir a liberdade proporcionada por uma literatura vista como pura arte são fatores essenciais na formação de uma criança. Acredita-se que imaginar permite construções de enunciados que podem vir a ser narrativas repletas de sentidos, nutridas com a mais profunda e interessante substância de alma. Talvez por esse motivo, Kramer (1992), preenchida com a percepção da importância da fusão de imaginação, experiência e fantasia construiu um enunciado que traduz o que aqui se quis dizer:

A imaginação se apoia na experiência, e esta – reciprocamente – se apoia na fantasia... Mas, além disso, imaginação e realidade se vinculam, ainda, pelo enlace emocional que as interpenetra, pois sempre as imagens se combinam pelo tom afetivo comum que evocam, pois sempre a imaginação contém elementos afetivos, tal como os contém a realidade. (KRAMER, 1992, p. 122)

O sucesso do projeto apresentado neste estudo se deu através de uma simples iniciativa que permitiu a passagem de uma era de culto ao livro – objeto distante, empoeirado nas estantes e de posse de alguns – a uma relação de amizade, de carinho, respeito e cumplicidade. Talvez se esteja deixando de lado, nas práticas docentes, algo fundamental no processo de troca de conhecimentos. Talvez se tenha esquecido de ver o outro como ser sensível, que pode ser tocado, incentivado, estimulado.

Não foi possível fazer com que todos os alunos tivessem seu gosto pela leitura despertado. Houve recusa por parte de alguns, contudo, foram muitos os que interagiram com as propostas. Os que responderam positivamente aos estímulos começaram a aparecer com livros nas aulas e isso foi um indicativo de que estavam fisgados pela curiosidade literária. Nas reuniões de pais, houve depoimentos marcantes, como o de uma mãe que tinha uma filha no Jardim III e acabara de ter um bebê. Essa mãe nos relatou que a filha mais velha imitava os professores e, com livros nas mãos, contava histórias para o bebê.

Outro fator a ser evidenciado é o fato de que vários professores que escreviam, mas não sentiam coragem de mostrar seus textos, passaram, timidamente, a apresentá-los. Uma das professoras, a qual se permitiu experienciar a vida da e na Literatura, há anos desmotivada e afastada da academia, decidiu retornar à cadeira universitária. Hoje, cursa Letras, querendo entender melhor os meandros dessa relação entre alunos e livros.

Mas outras professoras acharam que tudo não passava de um engodo. E permaneceram frias, imóveis, técnicas, na crença de que estão educando. A elas, prescreve-se a receita de que o conto cura. E citando Walter Benjamin, encerra-se esta etapa do trabalho com a reflexão abaixo transcrita:

(...) o relato que o paciente faz ao médico no início do tratamento pode se tornar o começo de um processo curativo. Daí vem a pergunta se a narração não formaria o clima propício e a condição mais favorável de muitas curas, e mesmo se não seriam todas as doenças curáveis se apenas se deixassem flutuar para bem longe – até a foz – na correnteza da narração. (...) É o carinho que delineia um leito para essa corrente. (BENJAMIN, 2009, p. 269)

E que as histórias narradas ou lidas continuem sendo bálsamo, ou elementos catárticos capazes de permitir fugir por alguns instantes das duras realidades cotidianas, de modo que se possa experimentar o doce e leve aroma da possibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E que tipo de experiência cultural tem vivido nossos professores antes, depois, fora e dentro da escola? E nossos alunos? (...) É nisto que consiste o outro olhar com que pretendo focalizar a educação, conhecê-la e dela falar: abordando não só aspectos relativos à construção de conhecimentos, mas também à afetividade e à criatividade, à paixão de conhecer e à sua produção. (KRAMER, 1992, p. 26)

Todas as reflexões propostas por Benjamin, e que, de certo modo, audaciosamente, foram utilizadas neste estudo, permitem que sejam estruturadas algumas tessituras. A primeira delas é que atitudes simples e de baixo custo, moldadas no desejo de desbravar caminhos desafiadores, com afeto e criatividade podem ser mais eficazes que longas caminhadas pedagogizantes por vias tortuosas. Existe a possibilidade de criar novos contextos para a narração, bem como de formar diversos tipos de narradores.

Criança lê. Mas lê aquilo que desperta sua curiosidade. Criança brinca, fantasia, imagina, cria, enuncia. Criança necessita vivenciar emoções, precisa descobrir na linguagem dos livros, nas histórias lidas e narradas que existe um lugar em que tudo é um sonho possível. Uma experiência literária forte, repleta de imagens que toquem a alma dos educandos tatua nos mesmos a marca de uma vivência que nunca se apaga nas encruzilhadas do pensamento.

Há problemas nessa jornada de inserção de crianças no campo das letras, contudo há infinitas possibilidades. Não há quem não se lembre do amigo, do parente, do mestre que dispunha de alguns minutos para dialogar, contar histórias, permitir a viagem ao mundo da fantasia. Assim, tende-se a acreditar que em dias em que a escola deixou de ser uma porta para o mercado de trabalho, a mesma só atingirá suas metas de formação do cidadão pensante e criativo, crítico, quando encontrar modos de sensibilizar, de emocionar, de fazer rir e de fazer chorar. O espaço escolar vivido, experienciado e narrado com magia e encanto pode, além de meramente transmitir conteúdos, permitir pensar, discutir, agir. Talvez o uso sincrético de emoção, conhecimento, razão e sensibilidade seja o canal que faça da escola um lugar de socialização, prazeroso e dinâmico, no que se refere à construção da intelectualidade e dos valores éticos, tão diluídos no início do século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I – Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo : Brasiliense, 2011.

- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II - Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- GONÇALVES, Rosana Peixoto. Profissionais da educação e sua formação para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. In: Revista Lusófona de educação, V.5 p.143-152, 2005.
- KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. 1992. Tese de Doutorado (Doutorado Em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.
- KRAMER, S. *Leitura e Escrita como Experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais*. In: Presença Pedagógica. V.6 N.31, jan./fev., p. 17-27, 2000.
- MASSARANI, Luisa & ABRUCIO, Marcos. *Bola no Pé: a incrível história do futebol*. Ed. Cortez, São Paulo, 2004.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O Pequeno Príncipe*. Ed. Agyr, 48ª ed, Rio de Janeiro, 2009.