

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS

Faculdade de Educação

Doutorado em Educação

**VIAGEM LITERÁRIA, DOS DIÁRIOS A DOM QUIXOTE:
representações de alunos do ensino fundamental
sobre o mundo da leitura.**

MIRIAM RAQUEL PIAZZI MACHADO

PETRÓPOLIS
2016

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS

Faculdade de Educação

Doutorado em Educação

**VIAGEM LITERÁRIA, DOS DIÁRIOS A DOM QUIXOTE:
representações de alunos do ensino fundamental
sobre o mundo da leitura.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Petrópolis, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Miriam Raquel Piazzini Machado

Orientador: Prof. Dr. Pedro Benjamim Garcia

Petrópolis
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CIP – Catalogação na Publicação

M149v Machado, Miriam Raquel Piazzzi.
Viagem literária, dos diários a Dom Quixote:
representações de alunos do ensino fundamental sobre
o mundo da leitura / Miriam Raquel Piazzzi Machado. –
2016.
232 f. : Il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade
Católica de Petrópolis, 2016.
Orientação: Pedro Benjamim Garcia.

1. Literatura infantil. 2. Letramento literário. 3. Ensino
fundamental. 4. Etnografia. I. Garcia, Pedro Benjamim
(Orient.). II. Título.

Universidade Católica de Petrópolis (UCP)
Bibliotecária responsável: Marlena H. Pereira – CRB7: 5075

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS

Faculdade de Educação

Doutorado em Educação

**VIAGEM LITERÁRIA, DOS DIÁRIOS A DOM QUIXOTE:
representações de alunos do ensino fundamental
sobre o mundo da leitura.**

Doutoranda: Miriam Raquel Piazzzi Machado

Orientador: Prof. Dr. Pedro Benjamim Garcia

Petrópolis, 05 de setembro de 2016.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Pedro Benjamim Garcia

Prof. Dra. Rita Rezende V. Peixoto Migliora

Prof. Dr. Carlos Eduardo Rebuá Oliveira

Prof^a. Dra. Marlene Alves de Oliveira Carvalho

Prof^a. Dra. Ludmila Thomé de Andrade

Aos amores presentes e ausentes,
intensos no coração e nas lembranças...

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por tudo que nos concede a cada dia, por dar-me a serenidade necessária para seguir em frente, orientando-me e conduzindo-me.

Ao meu esposo André e filhos, Matheus e Marcos, pela compreensão nas ausências, pelas contribuições, pela inspiração para seguir em frente e construir o sonho.

Aos colegas de trabalho, à direção do C. A. João XXIII, Andréa Vassalo Fagundes e José Luiz Lacerda, que não evitaram esforços para que se efetivasse o grupo do Doutorado do Colégio de Aplicação na Universidade Católica de Petrópolis.

Ao Dr. Pedro Benjamim Garcia, pela orientação constante, segura e cuidadosa.

Aos professores e professoras que compuseram a banca examinadora, tanto na qualificação quanto na defesa, por sua leitura atenta e contribuições tão pertinentes.

A primeira orientadora, Lucelena Ferreira, que acreditou que seria possível essa pesquisa e me ajudou nos primeiros passos.

Aos diretores, professores, alunos e funcionários da escola consultada, pelo compromisso e cooperação.

Às professoras, sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade e confiança, sem as quais ela também não se concretizaria. Às crianças que me permitiram a escuta.

Aos professores da UCP que se dispuseram a trabalhar com a turma do Doutorado, pela competência, disponibilidade e motivação.

À Alesandra Maia Lima Alves, pela cumplicidade com que dividiu os trabalhos da Coordenação e o incentivo para a concretização desse trabalho.

À Maria da Conceição e bolsistas da Coordenação Raíssa Neves e Lídia Gonçalves, que zelaram com seriedade pelos trabalhos da Coordenação nas minhas ausências.

As bolsistas do Programa de Iniciação à Pesquisa – ProBicJr – Kamila Carolina Vieira de Matos e Natália de Paula Lima Batista, pela seriedade com que acompanharam as aulas, os registros feitos e as trocas tão importantes para as análises do trabalho.

Às minhas irmãs e irmãos, cunhadas e cunhados, sobrinhos e sobrinhas, afilhadas e afilhado, pelas horas de descontração e apoio.

Às amigas Amanda Barros Teixeira, Cleuza Maria Abranches Pena, Carolina Detoni, Acácia Bedim, Josina Augusta Teixeira, Ana Beatriz Gama, Andreia Alvim Bellotti, Kátia Diniz, Maria de Fátima Godinho Morando Kalil Patrício, Márcia Cristina Meneghin Mendonça, Deniele Batista e Rita de Cássia Freitas Araujo, pelas conversas e incentivo.

Aos colegas da turma do Doutorado, pela amizade e corresponsabilidade.

Ao Hermenegildo Villaça (da Gilda), pelo incentivo e pelas recomendações de leitura e aos amigos das Equipes de Nossa Senhora pelo apoio e compreensão.

Às professoras e amigas, Vera Lúcia Krepker de Oliveira e Venise Ramos, pelas contribuições relacionadas às Línguas Inglesa e Francesa, respectivamente.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Os leitores nunca deixam de nos surpreender. E é sem dúvida quando uma obra oferece uma metáfora, quando permite um deslocamento, quando “trabalha” realmente o leitor, que ele pode ser transformado por ela e, nas entrelinhas, encontrar sua fantasia inventiva, se deixar levar pela imaginação, e pensar.

Michèle Petit

MACHADO, Miriam Raquel Piazzi. *Viagem Literária, dos Diários a Dom Quixote: representações de alunos do ensino fundamental sobre o mundo da leitura*. Universidade Católica de Petrópolis: Doutorado em Educação. 2016.

Resumo

A presente pesquisa está vinculada ao Doutorado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis e pretende compreender os significados que os alunos apresentam em relação à literatura infantil trabalhada na escola. O letramento literário é entendido como um processo, uma construção que se dá durante toda a existência do indivíduo, em que há a apropriação da literatura enquanto uma construção cultural. (PAULINO e COSSON, 2009). A tarefa da escola seria possibilitar a apropriação da leitura literária. Esse estudo apresenta uma opção teórico-metodológica pela pesquisa qualitativa de caráter etnográfico. Para identificar o ponto de vista do outro, os significados por ele atribuídos ao trabalho pedagógico desenvolvido, busca-se desenvolver um olhar relativizador, ou seja, “um olhar descentrado, que estranha os estereótipos, buscando um ponto de vista em relação aos significados do “outro” nos seus próprios termos.” (DAUSTER, 2012, p.5). A pesquisa parte da observação dos alunos e de entrevistas semiestruturadas para construir uma descrição densa da realidade pesquisada. Os sujeitos são trinta e um alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino, escolhida pelo investimento que faz na leitura literária. Alguns importantes aportes teóricos foram buscados. Em relação à concepção de criança, Kramer (2002) e Benjamin (1994). Para aprofundar sobre a linguagem, Kramer (2002), que nos traz Vygotsky, Bakhtin e Benjamin. O conceito de leitura é tratado segundo Benjamin (1994), Chartier (2011), Garcia (2003, 2010), Kato (1997), Kleiman (1995), Larrosa (2007), Machado (2001), Magnani (1994) Manguel (1997) e Petit (2008; 2009). Em se tratando de letramento literário, Chartier (1991, 2011), Goulart (2007), Manguel (1997), Paulino e Cosson (2001) e Petit (2008). A literatura é estudada a partir de Candido (2011), Coelho (2000), Kramer (2002), Larrosa (2007, 2013), Manguel (1997), Petit (2008 e 2009), Soares (2003). Ouvir o que as crianças dizem sobre o trabalho feito na escola com os livros literários pode contribuir para novas possibilidades de articulação do trabalho pedagógico, podendo explicitar porque alguns alunos apreciam a literatura e outros não gostam de ler livros literários. Em relação aos resultados alcançados, destaco que muitas crianças têm na família o incentivo à leitura, mas o trabalho que a escola pesquisada faz enriquece essa motivação inicial e proporciona inúmeras “viagens literárias”, descritas pelas crianças. A partir das leituras que os estudantes fazem, a professora investe em leituras mais expressivas, buscando aperfeiçoar o gosto. Os alunos percebem o investimento feito pela escola em relação à leitura literária e fazem apontamentos em que constroem novos sentidos e a própria identidade.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Letramento Literário, Ensino Fundamental, Etnografia.

MACHADO, Miriam Raquel Piazzzi. *Literary Journey, from Diaries to Don Quixote: representations of elementary school students about the world of reading*. Petrópolis Catholic University: Doctorate in Education. 2016.

Abstract

This research is linked to the doctorate course in Education from Petrópolis Catholic University and aims to understand the meanings that students present in relation to children's literature worked at school. Literary Literacy is understood as a process, a construction that occurs throughout existence of the individual, in which there is the appropriation of literature while a cultural construction. (PAULINE and COSSON, 2009). The school task would be to allow the appropriation of literary reading. This study presents a theoretical and methodological option for qualitative research from an ethnographic character. To identify the point of view of the others, the meanings assigned for them to the teaching work developed seeks to develop a relativizing look, in other words, an "off-center look, that stranges stereotypes, searching for a point of view in relation to the meanings of the "other" in their own terms. "(Dauster, 2012, p.5). The research starts with the observation of the students and with semi-structured interviews to build a dense description of the researched reality. The subjects are thirty-one students from the 3rd year of elementary school in a public school, chosen by the investment it makes in literary reading. Some important theoretical contributions were sought. Regarding to child's conception, Kramer (2002) and Benjamin (1994). To deepen on language, Kramer (2002), which brings us Vygotsky, Bakhtin and Benjamin. The concept of reading is treated under Benjamin(1994), Chartier (2011), Garcia (2003, 2010), Kato (1997), Kleiman (1995), Larrosa (2007), Machado (2001), Magnani (1994) Manguel (1997) and Petit (2008; 2009). In relation to literary literacy, Chartier (1991, 2011), Goulart (2007), Manguel (1997), and Paulino Cosson (2001) and Petit (2008). The literature is studied from Candido (2011), Coelho, (2000), Kramer (2002), Larrosa (2007, 2013), Manguel (1997), Petit (2008 and 2009), Soares (2003). Listen to what children say about the work done at school with literary books can contribute to new articulation possibilities of the pedagogical work, which may explain why some students appreciate literature and others do not like to read literary books. In relation to the results achieved, I highlight that many children have in the family the encouragement for reading, but the work that the searched school does enriches this initial motivation and provides countless "literary journeys", described by the children. From the readings that students do, the teacher invests in more expressive readings, seeking to improve the taste. Students realize the investment done by the school in relation to literary reading and make notes in which they build new meanings and their self-identity.

Keywords: Children's Literature, Literary Literacy, Elementary Education, Ethnography.

MACHADO, Miriam Raquel Piazzzi. *Viagem Literária, dos Diários a Dom Quixote: representações de alunos do ensino fundamental sobre o mundo da leitura*. Universidade Católica de Petrópolis: Doutorado em Educação. 2016.

Resumé

Cette recherche est liée au *Doutorado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis* et a comme but de comprendre les significations créées par les élèves en ce qui concerne la littérature des enfants travaillée dans un certain établissement scolaire. L'alphabétisation littéraire est conçue comme un processus, une construction qui se fait pendant toute la vie de l'individu quand il y a l'appropriation de la littérature comme construction culturelle. (PAULINO et COSSON, 2009). La tâche de l'École serait, donc, de rendre possible l'appropriation de la lecture littéraire. Dans cette étude, on a choisi comme théorie-méthodologie la recherche qualitative, de profil ethnographique. Pour identifier le point de vue de l'Autre ainsi que les significations qu'il attribue au travail pédagogique, on essaie de développer un regard relativisateur, c'est-à-dire "un regard décentré, dérangé par les stéréotypes et qui cherche, dans ses propres termes, à établir un point de vue qui prend en compte les significations de l'Autre." (DAUSTER, 2012, p.5). Ce travail se fait à partir des observations des élèves et des interviews semi-structurées qui permettront de construire une description de la réalité recherchée. Les sujets impliqués sont des élèves au nombre de trente et un de la troisième année de l'école fondamentale d'une institution du réseau publique, choisie par l'importance qu'elle accorde à l'enseignement de la lecture littéraire. Comme support théorique en ce qui concerne la conception sur l'enfant, on s'est appuyé sur Kramer (2002) et Benjamin (1994), par rapport au langage, Kramer (2002) qui nous mène à Vygotsky, Bakhtin et Benjamin. Pour la conception de la lecture on a choisi celles de Benjamin (1994), Chartier (2011), Garcia (2003, 2010), Kato (1997), Kleiman (1995), Larrosa (2007), Machado (2001), Magnani (1994) Manguel (1997) et Petit (2008; 2009). Pour l'alphabétisation littéraire, Chartier (1991, 2011), Goulart (2007), Manguel (1997), Paulino et Cosson (2001) et Petit (2008). La littérature est étudiée d'après Candido (2011), Coelho (2000), Kramer (2002), Larrosa (2007, 2013), Manguel (1997), Petit (2008 et 2009), Soares (2003). Ecouter les enfants sur le travail développé dans l'école avec les livres de littérature peut contribuer pour créer de nouvelles possibilités d'articulation dans le travail pédagogique et peut expliciter pourquoi quelques élèves aiment et d'autres n'aiment pas lire des livres littéraires. Par rapport aux résultats obtenus je souligne que plusieurs étudiants ont dans la famille l'appel à la lecture mais le travail proposé par l'école en question aide à enrichir la motivation initiale et permet plusieurs "voyages littéraires", d'après les enfants. A partir des lectures des élèves, la professeur les engage dans des lectures plus expressives cherchant à orienter leur goût. Les élèves sont sensibles à l'investissement de l'école en ce qui concerne la lecture littéraire et font des remarques importantes qui évoquent de nouvelles significations ainsi que leur propre identité.

Mots-clés: Littérature des enfants, Alphabétisation littéraire, École, Ethnographie.

Lista de figuras

Figura 1: Alunos escolhendo gibis e lendo	102
Figura 2: Comentários de livros	117
Figura 3: Comentários de livros	118
Figura 4: Alunos em apresentação de slides sobre diários.	121
Figura 5: Capa do Diário de Leitura	124
Figura 6: Capa do Diário de Leitura	125
Figura 7: Visita à Biblioteca Virtual (1)	133
Figura 8: Visita à Biblioteca Virtual (2)	133
Figura 9: Visita à Biblioteca Virtual (3)	134
Figura 10: Alunos na sala da Telemática	136
Figura 11: Sacola Mágica.....	137
Figura 12: Álbum que acompanha a Sacola Mágica e nomes dos livros (1)	138
Figura 13: Álbum que acompanha a Sacola Mágica e nomes dos livros (2)	139
Figura 14: Receita do bom leitor feita por um aluno (frente)	144
Figura 15: Receita do bom leitor feita por um aluno (verso).....	145
Figura 16: O que cabe num livro (frente)	149
Figura 17: O que cabe num livro (verso)	150
Figura 18: O que cabe num livro (verso)	151
Figura 19: Produção de texto Um livro serve para... ..	153
Figura 20: Produção de texto Um livro serve para... ..	154
Figura 21: Tapete literário.....	155
Figura 22 Expectativas sobre a peça Dom Quixote.....	157
Figura 23: Expectativas sobre a peça Dom Quixote.....	158
Figura 24: Impressões sobre a peça Dom Quixote	159
Figura 25: Impressões sobre a peça Dom Quixote	160
Figura 26: Impressões sobre a peça Dom Quixote	161
Figura 27: Impressões sobre a peça Dom Quixote	161
Figura 28: Suporte para livros do cantinho de leitura	163

Lista de quadros

Quadro 1: Idade dos estudantes	195
Quadro 2: Tempo em que estudam na escola	195
Quadro 3: Matéria que mais gostam de estudar	195
Quadro 4: Influência no ser leitor	196
Quadro 5: Frequência à biblioteca escolar	196
Quadro 6: Tipo de leitura feita pelos alunos	196
Quadro 7: Tipo de leitura que não gostam	197
Quadro 8: Livros lidos pelos estudantes	199
Quadro 9: Livros que os alunos guardam na lembrança	203
Quadro 10: Recordações dos estudantes em relação à escola	205

Lista de tabelas e gráficos

Tabela1: Livros lidos pelos alunos e frequência das escolhas	207
Gráfico 1: Quantidade de livros emprestados semanalmente pelos alunos na biblioteca escolar e alunos que não fizeram empréstimos	213
Gráfico 2: Quantidade de livros lidos por cada criança.....	214

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A CRIANÇA E A LINGUAGEM: CONCEITOS QUE SE INTERCRUZAM	20
1.1 A LEITURA ENQUANTO CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE, CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS, CONSTRUÇÃO SOCIAL	24
1.2 LETRAMENTO LITERÁRIO: CONSTRUÇÃO LITERÁRIA DE SENTIDOS	33
1.3 LITERATURA: LINGUAGEM E ARTE	36
1.4 LEITURA EMANCIPATÓRIA E LEITURA PEDAGÓGICA: QUE CAMINHO ESTAMOS TRILHANDO?.....	43
1.5 DIFERENÇA ENTRE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL, DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS.....	47
2 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
2.1 OBJETIVOS E METODOLOGIA.....	53
2.2 ASPECTOS FORMAIS DA PESQUISA	54
2.2.1 O local	54
2.2.2 A escolha dos sujeitos	56
2.2.3 As entrevistas.....	57
2.2.4 As observações.....	58
2.2.5 A análise dos dados.....	59
3 LETRAMENTO LITERÁRIO E OS ESTUDANTES: REPRESENTAÇÕES PRESENTES	61
3.1 OS ALUNOS: IDENTIDADE EM JOGO.....	61
3.2 A ESCOLA E A LEITURA.....	69
3.2.1 Representações sobre a escola em que estudam	78
3.2.2 Representações sobre a leitura de literatura	82
4 LETRAMENTO LITERÁRIO NA PRÁTICA/COTIDIANO DE SALA DE AULA: AS OBSERVAÇÕES DO CAMPO.....	87
4.1 BIBLIOTECA E LIVROS LIDOS PELOS ESTUDANTES	90
4.1.1 Produção de texto: Porque escolheu o livro	94
4.2 ATIVIDADES RELACIONADAS AO TEMA TURMA E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	97
4.2.1 Livro Elê... o quê?.....	98
4.2.1.1 Produção de texto Ele... o quê	98
4.2.2 Poema: A minha turma e atividades relacionadas à poesia	100
4.2.3 Atividade com gibis	101
4.2.4 Humberto em: sem palavras	104
4.2.5 História em quadrinhos da Turma da Mônica	105
4.2.6 Produções de texto sobre HQ	109
4.3 ATIVIDADES RELACIONADAS À LINGUAGEM PADRÃO.....	110
4.4 A TURMA DO MENINO MALUQUINHO	113
4.4.1 Diário de Julieta: Julieta em: Desconectada.....	113
4.4.2 Resenha sobre o Diário de Julieta.....	114
4.4.2.1 Comentários de livros produzidos pelos alunos	115
4.4.3 Site do Menino Maluquinho	119
4.5 TRABALHO SOBRE DIÁRIOS	120

4.5.1 Capas dos Diários de Leitura.....	122
4.5.2 Atividade sobre o Diário de Leitura.....	126
4.5.3 Tarefa sobre o Diário de Leitura.....	128
4.6 BIBLIOTECA VIRTUAL INFANTIL, FEIRA DO LIVRO E OUTROS EVENTOS DE LETRAMENTO	133
4.6.1 Feira do Livro e Sacola Mágica	136
4.6.2 Propagandas de livros.....	141
4.6.3 Produção de texto: Receita do Bom Leitor.....	143
4.6.4 Produção de texto: O que cabe no livro?.....	147
4.6.5 Produção de texto: Um livro serve para	152
4.7 IMPRESSÕES SOBRE A PEÇA: DOM QUIXOTE	156
4.8 CRIAÇÃO DO CANTINHO DE LEITURA	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS.....	171
REFERÊNCIAS DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL.....	177
APÊNDICE A- ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS ESTUDANTES ..	188
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	189
APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A PROFESSORA	191
APÊNDICE D - ENTREVISTA COLETIVA	193
APÊNDICE E- LEVANTAMENTO DE DADOS SOCIOECONÔMICOS	194
APÊNDICE F - QUADROS BASEADOS NAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS	195
APÊNDICE G – TABELA DOS LIVROS LIDOS	207
APÊNDICE H - GRÁFICO 1: LIVROS EMPRESTADOS.....	213
APÊNDICE I - GRÁFICO 2: LIVROS LIDOS POR CRIANÇA.....	214
ANEXO A - POEMA: A MINHA TURMA	215
ANEXO B - HQ: HUMBERTO EM: SEM PALAVRAS (1)	216
ANEXO C - HQ: HUMBERTO EM: SEM PALAVRAS (2)	217
ANEXO D - HQ DA TURMA DA MÔNICA (SEM TÍTULO)	218
ANEXO E - PRODUÇÃO DE TEXTO RELACIONADA À HQ	219
ANEXO F - HISTÓRIA EM QUADRINHOS FATIADA	220
ANEXO G - LIVRO: O LOBINHO DE PÁSCOA	221
ANEXO H - POEMA: MALUQUICES DO H.....	222
ANEXO I - LEGENDA DE CORREÇÃO DE TEXTOS	223
ANEXO J - TURMA DO MENINO MALUQUINHO	224
ANEXO K - HISTÓRIA: JULIETA EM: DESCONNECTADA.....	225
ANEXO L - RESENHA SOBRE O DIÁRIO DE JULIETA	231
ANEXO M - TAREFA SOBRE O SITE DO MENINO MALUQUINHO	232

INTRODUÇÃO

*Todo conhecimento adquirido pela literatura nos chega
vestido de beleza.
Ser alfabetizado pela literatura é alfabetizar-se em
sensibilidade.
Bartolomeu Campos de Queirós*

Trabalhar com a literatura e o letramento literário tem sido uma das prioridades de meu compromisso com a formação do leitor, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, que tenho intensificado desde o Mestrado¹.

Sou professora há trinta anos, sendo que há vinte e três leciono no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora, colégio campo da pesquisa aqui apresentada. No meu percurso profissional, lecionei para diferentes anos escolares, mas o maior investimento foi nos anos iniciais, principalmente com turmas de alfabetização. Houve experiências no campo da formação de professores no Ensino Médio, na formação continuada de professores, na Especialização Lato Sensu.

Enquanto professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, procuro desenvolver uma prática centrada na literatura infantil, porque a considero rica em significados para a formação das crianças. Assim, a alfabetização, o letramento e o letramento literário tem sido o foco dos meus estudos, porque refletem no meu fazer pedagógico.

Compreendo o letramento literário como um processo, uma construção que se dá durante toda a existência do indivíduo, em que há a apropriação da literatura enquanto uma construção cultural, como já definiram Graça Paulino e Rildo Cosson (2009).

Assim sendo, acredito que é tarefa da escola possibilitar que essa apropriação da leitura literária ocorra. Entretanto, cabe questionar: A escola faz um investimento na formação literária? As crianças percebem algum investimento na leitura literária feita pela escola? Como percebem? Qual a representação dos alunos sobre a literatura trabalhada na escola?

¹ Dissertação de Mestrado defendida em abril de 2011: “Alfabetização e letramento literário no 2º ano do ensino fundamental de nove anos: funções e usos da literatura infantil”.

Essas são algumas questões que podemos elencar mas, nessa pesquisa, o foco é compreender a lógica que orienta as representações dos alunos. Ou seja, é uma pesquisa qualitativa de viés etnográfico que pretende, a partir do ponto de vista do sujeito pesquisado, que são as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, compreender os significados que os alunos apresentam em relação à literatura infantil trabalhada na escola.

Utilizo a definição de representações² segundo Chartier que explicita que as representações do mundo social “traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (1988, p. 19).

Chartier deixa claro que a noção de representação pretende “compreender o funcionamento da sua sociedade ou definir as operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo” (1988, p. 23). Nesse sentido, o entendimento que um determinado grupo apresenta sobre a realidade, as recorrências das opiniões sobre um fato é o que pretendo trazer à tona nesse trabalho. O que os alunos dizem e as recorrências nas suas falas serão objeto da leitura apresentada.

Após pesquisa no site da Capes³, utilizando as palavras-chave “antropologia e educação, ensino fundamental e literatura”, não foram encontrados trabalhos sobre a literatura infantil a partir do ponto de vista das crianças. Nova pesquisa foi feita, empregando-se as palavras-chave “antropologia e ensino fundamental” e, novamente, não foi localizado estudo antropológico relacionado à literatura infantil e os alunos do ensino fundamental. Portanto, percebo que esse é um campo que precisa do investimento dos pesquisadores, pelas contribuições para a pesquisa em educação.

² Não será aqui aprofundada a concepção de Representações Sociais, conforme apresentada por Moscovici e Nemeth: “As representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e relações com o meio, o de uma ação que modifica uns e outros, e não o de uma reprodução [...], nem o de uma reação a um estímulo exterior determinado. [...] são sistemas que têm uma lógica própria e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações que se referem tanto a valores como a conceitos [com] um estilo de discurso próprio. Não as consideramos como opiniões sobre nem imagens de, mas como teorias, como ciências coletivas. Sui generis, destinadas à interpretação e à construção da realidade” (1974, p.48).

³ Pesquisa feita no Portal Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em 23 abr 2014.

Após a qualificação, a banca sugeriu que fosse feita nova busca no site de teses da Capes⁴ usando dessa vez as palavras-chave Literatura Infantil e Ensino Fundamental e foram identificadas doze ocorrências.

Para a seleção das teses, fiz a leitura dos resumos, procurando detectar semelhanças com o estudo em questão. Algumas delas tratavam não do ensino fundamental, mas do ensino de forma geral e continham pesquisas relacionadas a outros níveis, como o ensino médio. Outras estavam relacionadas à área da saúde, como a psicologia, ou mesmo à educação especial. Uma tese relacionava-se ao uso da literatura infantil em aulas de Ciências e outra ao papel da literatura na educação informal e na mídia. Houve uma ocorrência de pesquisa sobre o ensino de língua estrangeira, o espanhol, assim como a relacionada à área de música. Encontrei, também, estudo sobre ilustração, numa tese do doutorado em Design.

Foram selecionadas três teses que tratavam do tema Literatura Infantil e Ensino Fundamental. A primeira, intitulada “A Educação Escolar e a Promoção do Desenvolvimento do Pensamento: a mediação da Literatura Infantil”, na qual Angelo Antonio Abrantes aborda “a relação entre o desenvolvimento do pensamento no indivíduo e os processos formais de educação, fundamentando-se nos princípios do materialismo histórico dialético e nas produções da Psicologia Histórico Cultural”. O objetivo da pesquisa foi “analisar a literatura infantil como uma das determinações para o desenvolvimento do pensamento das crianças”, estabelecendo relação teórica com a realidade, considerando as relações entre pensamento empírico e pensamento teórico.

A segunda, de Simei Araujo Silva: “Ideologia, Educação e Literatura: a indústria cultural na interface com a formação da criança”, teve como objetivo “Investigar a identificação dos alunos do 1.º e do 3.º anos da I Fase do Ensino Fundamental do CEPAE/UFG, com personagens e conteúdos de histórias narradas na atividade “Hora do Conto” na biblioteca”.

A terceira, de Elisa Maria Dalla Bona, “Letramento Literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, foi um estudo etnográfico sobre a experiência de uma escola na formação para o letramento literário. Apresenta e

⁴ Pesquisa feita no Portal Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em 27 dez 2015.

analisa o trabalho feito pela escola e conclui sobre o que ainda precisa ser feito para avançar no despertar o prazer de ler e de utilizar a língua escrita literariamente.

Nos três trabalhos destacados há o enfoque na literatura infantil e no letramento literário, mas não abrem a possibilidade para ouvir o que as crianças dizem sobre o tratamento e investimento feito pela escola no que se refere ao livro de literatura.

O letramento literário é importantíssimo para a formação do indivíduo e, conseqüentemente, para a sociedade letrada. Rildo Cosson (2007) destaca a importância da linguagem na formação social e realça o lugar que tem a escrita e a leitura de literatura nessa sociedade e para a constituição do indivíduo.

Escrita e leitura são aspectos centrais da prática pedagógica. A alfabetização de nossas crianças é, antes de tudo, uma responsabilidade a que a escola não pode se furtar, visto ser agência de letramento por excelência. Mas aqui quero dar um destaque especial à leitura de literatura. Para isso, farei uma imersão nos conceitos de leitura, letramento e literatura infantil, a fim de explicitar a teoria que embasa esse trabalho.

Dessa forma, aponto que ler literatura é uma tarefa que precisa ser aprendida e, em muitos casos, a escola é o único espaço em que a criança vai ter acesso à leitura literária. Como destaca Walty (2003), o trabalho com a literatura na escola pode contribuir para a formação de um leitor sensível e crítico que se sinta parte do processo de ler e atribuir sentidos ao que lê.

Considerando que a escolarização da literatura é de suma relevância, é preciso ter cuidado, como destaca Magda Soares (2003), para que não seja deturpada pois, muitas vezes, o trabalho que é feito no interior das escolas mais afasta do que aproxima o leitor da literatura.

Em outras palavras, os estudos sobre o letramento literário apontam que, mesmo os professores com “boa intenção”, apresentam propostas equivocadas. Como afirma Soares:

Os exercícios que, em geral, são propostos aos alunos sobre textos da literatura infantil não conduzem à análise do que é essencial neles, isto é, à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem; centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam (SOARES, 2003, p. 43).

Petit expõe a importância da mediação do professor para aproximar as crianças dos livros. Perceber como as crianças pensam essa mediação pode contribuir para a escolarização adequada da literatura. “O que atrai a atenção das crianças é o interesse profundo que os adultos têm pelos livros, seu desejo real, seu prazer real” (PETIT, 2008, p. 141).

Assim, o objetivo dessa pesquisa é interpretar os significados atribuídos pelos alunos de uma escola pública da cidade de Juiz de Fora, em relação às práticas pedagógicas realizadas com a literatura infantil.

Ouvir o que as crianças dizem sobre o trabalho feito na escola com os livros literários pode contribuir para novas possibilidades de articulação do trabalho pedagógico, podendo auxiliar na compreensão do por que alguns alunos apreciam a literatura e outros não gostam de ler livros literários.

Por conseguinte, essa pesquisa pretende compreender, a partir do ponto de vista das crianças, como a literatura infantil é trabalhada nessa escola, nesse contexto específico observado, ou seja, como isso efetivamente se dá na prática pedagógica na percepção dos alunos. Como as crianças percebem o tratamento que é dado pelos professores ao trabalho com os livros de literatura em sala de aula? As crianças se percebem leitoras, ou seja, gostam de ler e procuram a literatura ou leem por obrigação, como mais uma tarefa proposta pela escola?

Para explorar o objetivo aqui proposto, a presente investigação está assim organizada:

No capítulo 1, apresento a concepção de criança que embasa esse trabalho e faço um estudo dos termos linguagem, leitura, letramento literário e literatura, buscando um diálogo com diversos autores que tratam dos conceitos relacionados.

No segundo capítulo, indico a metodologia utilizada, pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, tanto nos seus aspectos conceituais, quanto formais.

No terceiro capítulo, procuro ouvir as crianças como sujeitos dessa investigação. Para isso, apresento recortes das entrevistas realizadas, colho as recorrências nas falas dos alunos e procuro dialogar com o que dizem alguns teóricos da área.

No quarto capítulo, faço uma imersão no cotidiano escolar, explorando o que foi percebido no dia a dia da sala de aula observada e coletando os materiais produzidos pelos alunos para a análise sobre os significados apontados por eles.

Por fim, busco algumas sugestões e considerações que, embora provisórias, elucidam o papel da literatura infantil na vida dessas crianças.

Antes, entretanto, de dar continuidade à escrita, preciso fazer duas considerações:

Sobre o título desse trabalho: no dia em que os alunos escreveram pela primeira vez no seu diário de leitura, eles terminaram o texto coletivo assim “*Tchau, tchau, até a próxima viagem literária*”. Viagem literária! É assim que concebem a leitura de literatura e, apropriando-me dessa expressão, inicio o título dessa tese, certa de que, ouvindo os estudantes, estarei partilhando de suas experiências de leitura e, portanto, de suas representações sobre o letramento literário.

Na orientação de primeiro de outubro de dois mil e quinze, fui presenteada com dois livros do meu orientador. Foi do livro “Arcabouços 2007” que retirei as epígrafes dos capítulos que se seguem. Fragmentos do meu orientador que compuseram a tese, escrita partilhada e generosamente cedida por sua sabedoria.

1 A CRIANÇA E A LINGUAGEM: CONCEITOS QUE SE INTERCRUZAM

O problema acerca do sentido das palavras é que elas deslizam sob um solo pantanoso que é a nossa existência.

Pedro Garcia

Neste capítulo, pretendo tratar a concepção de criança e fazer uma imersão nos conceitos de linguagem, leitura, letramento literário e literatura, a partir de autores (citados abaixo não por ordem de prioridade, mas na ordem alfabética) que têm desenvolvido essas conceituações ao longo dos últimos anos. Em relação à concepção de criança, Benjamin (1994) e Kramer (2002). Para aprofundar sobre a linguagem, apoio-me em Kramer (2002), que nos traz Bakhtin, Benjamin e Vygotsky. O conceito de leitura é tratado segundo Benjamin (1994), Chartier (2011), Garcia (2003, 2010), Kato (1997), Kleiman (1995), Larrosa (2007), Machado (2001), Magnani (1994) Manguel (1997) e Petit (2008; 2009). Em se tratando de letramento literário, Chartier (1991, 2011), Goulart (2007), Manguel (1997), Paulino e Cosson (2001) e Petit (2008). A literatura é estudada a partir de Candido (2011), Coelho (2000), Kramer (2002), Larrosa (2007, 2013), Manguel (1997), Petit (2008 e 2009), Soares (2003).

Não é objetivo esgotar os temas aqui relacionados, mas apresentar a concepção teórica que norteia a tese ora desenvolvida.

O ponto central desse trabalho é a perspectiva da criança, ou seja, o que diz e o que expressa em suas produções e no dia a dia da escola em que estuda. É preciso, entretanto, compreender a perspectiva da infância com a qual se trabalha nessa tese.

A primeira consideração a se fazer é que a criança é “sujeito social e histórico hoje, desenvolvendo-se sim, mas alguém real, cidadã, pessoa, gente” (KRAMER, 2002, p. 97). Ou seja, a criança não é um adulto em miniatura, está em desenvolvimento e é um sujeito que se relaciona com o mundo de maneira pessoal (ibid, p. 63).

As crianças estão inseridas no seu meio social e possuem diferenças não apenas relacionadas às questões psicológicas, mas relacionadas a hábitos, valores, refletindo a visão de mundo da sua família e do seu meio que, por sua vez, está inserida numa sociedade de classes, com sua história, sua cultura e etnia. E, nesse contexto, destaca-se

sua linguagem que, como diz Kramer (2002, p. 64), é “algo muito mais expressivo do que ela”.

Para aprofundar a temática aqui apresentada, busquei em Kramer (2002), referências importantes, como Vygotsky, Bakhtin e Benjamin. Segundo a autora

Vygotsky tematiza a construção da linguagem no desenvolvimento do sujeito, que é histórico. Bakhtin toma, em seus trabalhos, a linguagem, viva, múltipla, plúri, linguagem que é histórica, feita pelos sujeitos. Benjamin escreve *a* e *na* relação sujeito-linguagem-história, entrecruzadas... (KRAMER, 2002, p. 46)

A linguagem aparece com seu papel mediador e regulador, pois exerce um papel fundamental na formação do sujeito. Kramer aprofunda essa função a partir das concepções apontadas por Vygotsky e esclarece:

Considerando os indivíduos como sujeitos sociais, e destacando a importância da sua história e da história dos grupos e classes em que estão inseridos, ressalta o papel mediador e regulador da linguagem. Instrumento maior da atividade humana, *a linguagem permite não só o contato com o mundo exterior, mas também o contato “consigo mesma”, exercendo uma função crucial no processo de formação da consciência* (KRAMER, 2002, p. 93, grifos da autora).

Ao apresentar e aprofundar os conceitos tratados por Vygotsky, a autora esclarece aspectos importantes de sua obra. O papel da linguagem é visto como primordial, porque ela permite a mediação entre os sujeitos, fazendo com que “o aprendizado se adiante ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1984, p. 101).

Na perspectiva vygotskyana, o aprendizado começa antes de a criança entrar na escola, mas a escola produz algo novo no desenvolvimento do sujeito. Isso se dá porque, através da mediação, é possível que “problemas que a criança soluciona hoje, em situação de cooperação com adultos ou com outras crianças, serão amanhã resolvidos por ela sozinha” (ibid, p. 94). Ou seja, as interações estabelecidas com seus pares e com os adultos alavancam o seu desenvolvimento e a linguagem permite que esse processo aconteça.

Bakhtin destaca a importância de se levar em conta a história e explicita que a “linguagem acontece porque há um nós” (KRAMER, 2002, p. 75). A partir dessa premissa, considerando a criança um ser social, Kramer expõe a natureza social do ato de fala e desenvolve os conceitos trabalhados por Bakhtin.

Bakhtin propõe uma dialética que não perde sua ligação profunda com o diálogo porque dele nasceu e a ele deve regressar; que não “descasca” as palavras, separando-as de suas réplicas; uma dialética que não abstrai o autor nem seu contexto, reconhecendo – muito ao contrário – as contradições em que se encontra mergulhado e que o permeiam (ibid, p. 76).

A teoria bakhtiniana dá destaque “ao horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento que têm da situação e a avaliação que dela fazem.” (KRAMER, ibid, p. 78). Para se entender esse processo, torna-se necessário compreender conceitos essenciais da teoria, sejam eles, o ato de fala, a enunciação, o tema e a significação.

Para Bakhtin, o ato de fala – e seu produto, a enunciação – não pode ser explicado a partir das condições do sujeito falante, mas também não pode dele prescindir. A *enunciação* é de *natureza social*, sendo pois determinada pela situação e pelo meio mais amplo. [...]

Para dimensionar, então, o que é a enunciação, é preciso compreender que ela se dá sempre numa *interação*, no curso da comunicação verbal. [...] pelo fenômeno social da interação verbal, que se realiza através das enunciações presentes no diálogo cotidiano, na leitura de um livro, na produção literária. [...]

Além disso, Bakhtin distingue, na enunciação, o *tema* e a *significação*. Enquanto o tema é determinado pelos elementos verbais e não-verbais da situação, a significação é o aparato técnico para realizar o tema. O tema dá flexibilidade e mobilidade; a significação é dicionarizável (KRAMER, 2002, p. 73-74).

Kramer expõe que “Benjamin revela um profundo e sensível conhecimento sobre a criança como indivíduo social e nos conta como ela vê o mundo com seus próprios olhos” (KRAMER, 2002, p. 63). A autora salienta que

Interessados em jogos e bonecas, fascinadas por contos de fada, querendo sobretudo aprender e criar, as crianças se sentem mais próximas do

artista, do colecionador e do mago, do que de qualquer pedagogo bem-intencionado, que Benjamin intitula de filisteu... (KRAMER, 2002, p. 63)

Benjamin (1994b, p. 236) esclarece que “a criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais”. Ela é colocada como um sujeito capaz de pensar e agir no meio social. E o autor conclui que “a criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas” (ibid, p. 237).

Há que se considerar a criança nas suas especificidades, mas como uma pessoa inteira, inserida na sua classe social, com sua história concreta de vida. E, nesse contexto social específico, a construção da linguagem acontece a partir dos diálogos que estabelece consigo própria e com aqueles com quem dialogam. Kramer aponta o papel dialógico da linguagem, perceptível nas relações estabelecidas.

Assim entendida a linguagem, posso dizer que não há apenas distorção de um momento para outro. Mais do que isso, há – a cada momento – novas maneiras de compreender as propostas, há formas diferentes de assimilar as idéias, de dizê-las. Pois a linguagem não é um locutor qualquer – seriam absorvidas tal e qual pelo receptor. Ela envolve confrontos, reúne modos diversos de entender e de contrapor (KRAMER, 2002, p. 160).

Faz-se necessário compreender a interseção que Kramer apresenta entre Benjamin, Bakhtin e Vygotsky, no que se refere à linguagem, enquanto produção humana.

Entre Benjamin, Bakhtin e Vygotsky entrevejo convergências: a linguagem como expressão e a crítica ao formalismo; a ênfase ao riso, às lágrimas, à imaginação criadora, ao sentimento enfim, para além do signo arbitrário; a negação da linguagem como meio; o ler o dito e o não-dito; as relações entre linguagem e poder; a sacralização e o encarceramento da linguagem, a imposição de jargões (ibid, p. 102).

Essa interseção aproxima a linguagem da arte e, nos três pesquisadores, tanto a linguagem como a arte aparecem como produção, como obra. Para compreender essa perspectiva, “não basta centrar a atenção no autor, narrador, falante, escritor, como não basta também focalizar apenas o ouvinte, contemplador, interlocutor, leitor. É preciso

considerar ambos os pólos – que são sempre ativos – e considerar igualmente a própria obra” (ibid, p. 104).

A autora (ibid) entende que os três estudiosos apresentam pontos diferentes nas suas obras, mas esses pontos se entrecruzam. “No primeiro (Benjamin), é a história o eixo central, no segundo (Bakhtin), a linguagem e, no terceiro (Vygotsky), o sujeito” (KRAMER, 2002, p. 105).

A linguagem é, portanto, vista como construção. E o sujeito se constrói através dessa linguagem, produzida nos diálogos que estabelece, expressando um conjunto de significados. A autora aponta que “a ação do sujeito na história é possível porque nela esse sujeito está presente” (KRAMER, 2002, p. 185).

A linguagem envolve confrontos, pois a palavra carrega as intenções do falante. Ela não é um meio neutro e, como Bakhtin assevera, “ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo” (BAKHTIN, 1993, p.100).

E, na escola, a criança vive muitas vezes esse conflito, porque nem sempre a língua que aprende no seu dia a dia é a que é usada por seus professores. É preciso, pois, que consiga uma ação efetiva, e aqui destaco a importância de estabelecermos diálogo e escuta ativa ao que os estudantes trazem através de suas falas e de seus silêncios, pois

os diálogos construídos pelas crianças – e que grande parte das vezes não são ouvidos pelos professores – revelam as tantas maneiras que têm de ver o mundo em que vivem, sua resistência às amarras impostas na escola, sua percepção dos acontecimentos, do seu trabalho (KRAMER, 2002, p. 138).

1.1 A LEITURA ENQUANTO CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE, CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS, CONSTRUÇÃO SOCIAL

Antes de apresentar os conceitos dos quais me apropriei nesse estudo, quero pedir licença para trazer um pouco da minha vivência enquanto leitora, na infância. A partir da minha experiência, poderei expor a concepção de leitura como uma construção da

identidade⁵. Posteriormente, teço as concepções que a têm como uma construção de sentidos e, por fim, como construção social.

Trabalho com o conceito de experiência como “o que se adquire pelo modo como se vai respondendo àquilo que se passa ao longo da vida e o que vai conformando o que alguém é” (LARROSA In: VORRABER, 2007, p. 137). O que foi sendo adquirido ao longo da existência constitui o ser humano. A partir da experiência particular, expresso uma unidade de sentido, a valorização que a literatura tem na minha vida.

Benjamin (1994a, 198) afirma que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”.

E essa experiência não se deu naturalmente. Ou seja, foi necessário o estabelecimento de uma interação com o outro para a construção da minha identidade. Nesse sentido, há uma confluência para o movimento de construção que Petit (2009) assinala:

Sem o outro, não existe sujeito. [...] Está também na origem mesma da identidade (se é que esta existe, o que pode ser discutido), que se constitui em um movimento simultaneamente centrífugo e centrípeto, em um impulso em direção ao outro, um desarraigamento de si, uma curiosidade – uma vontade também, por vezes feroz. Na origem mesma da cultura (PETIT, 2009, p. 51).

Desde criança tive muitas experiências com a leitura que colaboraram para o gosto que tenho pelo ato de ler. A primeira delas se refere à minha alfabetização. Minha mãe, mesmo não tendo tido a oportunidade de estudar, brincava comigo com as letras, ajudando-me a juntá-las em sílabas para formar palavras. A alfabetização foi bem lúdica!

⁵ Usarei a definição do termo “identidade social segundo a Análise de Discurso Crítica. As identidades sociais são constituídas pelo discurso, compreendido como prática social [...] Primeiro, o discurso é um modo de ação sobre o mundo e os outros; é também um modo de representação da realidade. O conceito de linguagem como ação é bastante conhecido no âmbito da pragmática, mas, neste caso, a ação lingüística é realizada individualmente. Ao contrário desta noção idealizada, tem-se em mente “atos de fala” que correspondem *ao que pode e deve ser dito*, na perspectiva da *prática discursiva*. [...] Segundo, o discurso se relaciona dialeticamente com a estrutura social. [...] A terceira implicação, entretanto, é que o discurso constitui socialmente objetos, identidades e conceitos, como escreve Foucault (loc. Cit.). O discurso contribui para construir” (MAGALHÃES, 1995, p. 213-214).

Além disso, minha primeira professora Maria Helena Colen (falecida há pouco tempo), por quem tinha um grande apreço, presenteou todos os alunos ao fim do ano com diversos livros de literatura infantil, os quais tenho até hoje: A Coelhinha Orgulhosa e Os quatro amigos. Li e reli esses livros inúmeras vezes, pois a repetição fazia-me entrar na história, compreendê-la, senti-la.

Outra experiência marcante foi, na segunda série, quando, por ocorrência de uma infecção nos rins que quase me tirou a vida, fui presenteada por minha cunhada Jussara com uma coleção de contos clássicos. Por estar impossibilitada de ir à escola, de levantar-me da cama, pois o repouso era absoluto por três meses, li e reli as histórias até decorá-las. Algumas das preferidas, sei de cor até hoje, conforme estão escritas nos livros.

Mas, a experiência mais marcante foi vivida na quarta série do ensino fundamental. Minha professora de Língua Portuguesa, Vera Lúcia Francis da Fonseca, lia para a turma, todo o dia, uma parte de um livro. Ficávamos ávidos para chegar o dia seguinte, a fim de sabermos o que iria acontecer com as personagens da história. Até que um dia, pedi para a minha família comprar o livro, porque queria poder dominar a leitura no meu ritmo, chegar ao desfecho. O livro foi Memórias de um cabo de vassoura de Orígenes Lessa. Depois, lemos, do mesmo autor, Memórias de um vira-lata e Napoleão ataca outra vez. Esses três exemplares que tenho na minha biblioteca como um troféu, sinais do meu gosto pela leitura literária, fazem parte da construção da minha identidade.

A professora Vera lia para nós com paixão e apresentava o gosto de ler que tinha. Garcia (2010, p. 75) ressalta que “aquele que lê é, quase sempre, um leitor apaixonado por determinados textos. E são esses textos que em geral lê, buscando passar para o outro sua própria emoção – o que não significa que terá êxito”. Sem dúvida, a leitura apaixonada que fazia nos levou a querer experimentar o prazer de ouvir uma história lida, o que passou a ser uma grande aventura.

Outras leituras sucederam-se e lembro-me de cor - de coração - de algumas que marcaram minha infância e adolescência: Menino do Dedo Verde, de Maurice Druon, O pequeno Príncipe, de Saint-Exupéry, Dom Casmurro, de Machado de Assis, Senhora, de José de Alencar, dentre tantos outros. Havia, também, as leituras de enciclopédias para trabalhos e dissertações escolares. E como não lembrar a bibliotecária Regina Mota, que abria para mim e minha amiga Vera os espaços entre os livros para as consultas e trocas

tão importantes para o conhecimento que estávamos sedentas para colher naqueles livros, tão pouco acessados na biblioteca do colégio, mas que tivemos o prazer de abri-los e tirar deles o que nos interessava.

E, ainda, porque não lembrar as leituras de livros religiosos, como “O coração vê mais longe que os olhos”, de Carlos Afonso Schmith, presente de meu saudoso cunhado “Ni”, e da própria Bíblia Sagrada, que me constituíram enquanto pessoa e católica praticante.

A leitura, dessa forma, fez parte de minha história desde tenra infância. Leitura que ajuda o sujeito a ler o mundo. Como diz Garcia (2003, p. 19), “todo aquele que se apropria da sua própria experiência é capaz de se apropriar de si mesmo e começar a ler o mundo e a sociedade em torno e além”. A minha experiência de leitura contribuiu para a construção da minha identidade, na relação com os livros, com o outro e com o mundo que me cerca.

A leitura envolve, também, uma construção de sentidos. Como afirma Chartier (2011, p. 20), “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria”. Por isso é tão importante oferecer à criança a oportunidade de estar diante de material escrito de boa qualidade, que faça sentido e que possa construir os seus sentidos e com ele estabelecer uma relação profunda e duradoura. O autor (ibid, p. 91) também afirma que o “ato de leitura supõe uma relação íntima entre um leitor e um livro”.

Essa relação íntima entre o leitor e o livro estabelece-se no contato intenso com a obra lida, na construção de sentidos que com ele se forma. Goulemot (2011, p. 108) explicita essa construção pelo leitor. “Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. [...] Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma polissemia do texto literário”. Vai muito além do sentido das palavras e do agrupamento das frases, mas constitui uma compreensão total feita pelo indivíduo.

O mesmo autor (ibid, p. 116) destaca que ler é “fazer-se ler e dar-se a ler. Em outros termos, dar um sentido é falar sobre o que, talvez, não se chegue a dizer de outro modo e mais claramente. [...] a cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se

outro. É uma forma de troca”. Portanto, a leitura não é algo acabado. Exige a participação do leitor, com sua história de vida e suas experiências de leitura. Como disse Paulo Freire (1995, p. 46), o “ato de ler é “reescrita” do lido”.

Nesse ponto do trabalho, antes de apresentar a concepção da qual me aproprio, torna-se importante destacar que não há apenas um modelo de concepção de leitura a ser seguido. Mary Kato (1968, 1999), que inaugurou o uso do termo letramento no Brasil, aponta que há dois tipos de processamento de leitura,

o que chamam de *top-down* (literalmente = descendente) e o que chama de *bottom-up* (literalmente = ascendente). [...]

O processamento descendente (*top-down*) é uma abordagem não linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma. [...]

O processamento ascendente (*bottom-up*) faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes (KATO, 1999, p. 50).

Com base nesses processos, temos tipos de leitores diferentes. Segundo os modelos ascendentes, o leitor encontra no texto o significado. Nos modelos descendentes, o leitor traz suas ideias, sua compreensão, seus conhecimentos prévios, sua sintaxe. Kato expõe da seguinte forma:

Teríamos o tipo que privilegia o processamento descendente, utilizando muito pouco o ascendente. É o leitor que apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações [...]

O segundo tipo de leitor é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas. [...]

O terceiro tipo de leitor, o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente. É o leitor para quem a escolha desses processos é já uma estratégia metacognitiva, isto é, é o leitor que tem um controle consciente e ativo de seu comportamento (KATO, 1999, p. 50-51).

Mas é preciso ter clareza de que o leitor pode usar os diferentes tipos de processamento, dependendo dos esquemas⁶ armazenados em sua memória, pois a leitura descendente está relacionada à facilidade do acionamento de um esquema, isto é, à familiaridade do leitor com o tema ou palavra em seu léxico mental (KATO, 1999).

A autora destaca que, apesar de os modelos (ascendentes e descendentes) parecerem contraditórios, eles podem oferecer possibilidades complementares, “se a leitura for vista como uma interação entre leitor e texto, sem privilegiar ou depreciar o valor dos dados lingüísticos, que teriam, entre outras, uma função restritiva em relação ao uso excessivo de predições” (KATO, 1999, p. 67).

Dessa forma, o leitor irá privilegiar, em cada momento, o tipo de processamento que melhor se adequar ao seu conhecimento do texto. E nesse ponto entra a escola, com a possibilidade de desenvolver, no aprendiz, a capacidade de predizer e inferir, levando-o a “conferir graus de certeza e de confiabilidade distintos a informações antecipadas ou inferidas e a informações efetivamente extraídas do estímulo visual, mesmo que estas às vezes venham apenas homologar a interpretação dada pela interpretação descendente” (KATO, 1999, p. 62).

O caminho que se coloca para o desenvolvimento das habilidades metacognitivas⁷ é o do letramento. Segundo Kleiman (1995), o letramento está diretamente relacionado às práticas sociais de determinado grupo e não causa apenas um efeito universal:

como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. Scribner e Cole, 1981). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19).

⁶ Estes são pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso. Tais esquemas ligam-se a subesquemas e a outros esquemas formando uma rede de interrelações que podem ser sucessivamente ativadas. [...] Nesse sentido, os esquemas assemelham-se a teorias por serem capazes de predizer situações novas não experienciadas pelo compreendedor, da mesma forma que um falante ideal é capaz de entender e produzir frases nunca antes ouvidas ou produzidas (KATO, 1999, p.52).

⁷ *Estratégias cognitivas em leitura* designarão, portanto, os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto *estratégias metacognitivas em leitura* designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas (KATO, 1999, p. 124, grifos da autora).

Kleiman apresenta modelos de letramento que foram concebidos ao longo dos tempos que extrapolam o mundo da escrita. Há o modelo autônomo e o que se contrapõe a ele, o modelo ideológico.

Modelo autônomo por Street (1984), concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. [...] esse é o modelo que hoje em dia é prevalente na nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado, quando dos primeiros movimentos de educação em massa (KLEIMAN, 1995, p. 21).

A esse modelo se contrapõe o modelo ideológico, que apresenta as práticas de letramento “no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (ibid, p. 21).

De acordo com o que propõe o modelo ideológico, a linguagem, seja oral ou escrita, é polifônica, ou seja, incorpora o diálogo com outras vozes que não apenas a apresentada no texto:

Da perspectiva da prática, a concepção dialógica da linguagem, a incorporação do outro no texto do autor, nos permite pensar numa outra dimensão para o ensino da escrita, em quem o abstrato, que remove os vínculos com, e o suporte de, a oralidade no processo de aquisição da escrita, não é o elemento de maior saliência. Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento lingüístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar (KLEIMAN, 1995, p. 30).

Na tese aqui apresentada, procurarei dar ênfase ao modelo ideológico, uma vez que leva em conta a pluralidade e a diferença, diferentemente do modelo autônomo que “postula funções universais da escrita independentes do contexto de uso” (KLEIMAN, 1995, p. 51-52).

Leitura é, antes de tudo, trabalho “de, com e sobre a linguagem” que precisa ser aprendida. Não falamos aqui no trabalho de alfabetização como decodificação do texto escrito, mas do trabalho de leitura enquanto compreensão da linguagem escrita como um

todo, na compreensão de todos os elementos constitutivos do texto e de suas funções para o desenvolvimento integral do indivíduo. Magnani esclarece que:

Como trabalho linguístico (de, com e sobre a linguagem), ler – e não preencher fichas de leitura - pode auxiliar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, no desenvolvimento do pensamento abstrato. E isso serve para todas as disciplinas escolares. É pela leitura que se conhecem e aprendem os conteúdos de ensino; é pela leitura que se conhece e aprende, portanto, também a literatura (MAGNANI, 1994, p. 104).

Manguel (1997, p.19-20) reforça o papel do leitor nesse processo: “em cada caso é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significados a um sistema de signos e depois decifrá-los”. O texto não diz por si mesmo. É preciso o trabalho do leitor para que ele se constitua efetivamente.

A construção operada pelo leitor é que confere ao texto a sua função. Como diz o autor supracitado (Manguel, 1997, p. 52-53) “ao seguir o texto, o leitor pronuncia seu sentido por meio de um método profundamente emaranhado de significações aprendidas, convenções sociais, leituras anteriores, experiências individuais e gosto pessoal”.

Portanto, ler, “não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal” (MANGUEL, 1997, p. 54). É processo e, como tal, precisa ser ensinado e desenvolvido.

Ao considerar a construção de sentido feita pelos sujeitos, não desconsidero a inter-relação do sujeito leitor e o autor, constituídas pelas experiências de ambos, historicamente datadas, pois a linguagem implica interação humana e social. Magnani assim explicita esta relação

Leitura não é um ato isolado e “virgem” de um indivíduo ante ao escrito de outro indivíduo. Supõe a decodificação de sinais e propõe a imersão no contexto social da linguagem e da aprendizagem, através da compreensão do discurso de outrem, ambos (leitor e autor) sujeitos – com suas respectivas histórias de leitura relacionadas às do texto – responsáveis por um trabalho de construção de significados de, com e sobre a linguagem (MAGNANI, 1994, p. 102).

Cumprer destacar e reforçar que a leitura não é apenas um ato individual e solitário. O estabelecimento da linguagem e da linguagem escrita, elemento ímpar da espécie humana, e a sua capacidade de narrar eventos, constitui-se em uma prática social. Ana Maria Machado explicita o caráter da necessidade de comunicação entre os seres humanos, como também a premência da transmissão do saber:

A narrativa – ou seja, o relato, o contar histórias – tornou possível que os seres humanos pudessem estabelecer e expressar a subjetividade e a objetividade, a linearidade, a causalidade, a simultaneidade, a condicionalidade e tantos conceitos fundamentais à transmissão dessa sabedoria acumulada, tão essencial para a preservação e expansão da espécie (MACHADO, 2001, p. 130).

Ler é, portanto, poder ter acesso à produção histórica de uma sociedade. Machado ressalta a leitura como um direito, pelo qual precisamos lutar.

A leitura é um direito básico e fundamental das novas gerações, submetidas a um intenso processo de afastamento do livro, sem precedentes na história. Para garantir esse direito, um professor precisa brigar pela leitura de literatura com a mesma garra com que se dispõe a reivindicar outros direitos. Se não o fizer, estará sendo co-responsável de um processo perverso de negar a alguém a herança que seus antepassados lhe deixaram (MACHADO, *ibid*, p. 136).

Compreender a leitura como herança é mais do que valorizar o patrimônio cultural da humanidade, é possibilitar que o sujeito desenvolva-se plenamente, pois essa é uma das funções intrínsecas da literatura, propiciar o desenvolvimento da criança, do leitor.

Manguel (1997, p. 78), citando De Fournival, explicita o papel histórico-cultural da leitura que dizia que o “ler enriquecia o presente e atualizava o passado; a memória prolongava essas qualidades no futuro”. Para De Fournival (*apud* Manguel 1997, p. 78) “o livro, não o leitor, preservava e transmitia a memória”. Essa característica permite-nos evocar um texto em qualquer época, o que lhe dá um valor incomensurável.

Garcia (2003, p. 22) reforça essa compreensão: “Trata-se de formar sujeitos que possam navegar sem bússola para o desconhecido, buscando um conhecimento que, a cada

passo, é necessário rever e reavaliar”. Ou mesmo, como expressa Petit, ao citar um pensamento de uma de suas sujeitas da pesquisa, Beatriz H. Robledo:

Para os cidadãos vivendo em condições normais de desenvolvimento, um livro pode ser uma porta a mais que se abre; para aqueles que foram privados de seus direitos fundamentais, ou de condições mínimas de vida, um livro é talvez a única porta que pode permitir-lhes cruzar a fronteira e saltar para o outro lado (PETIT, 2009, p. 75).

É importante destacar que aqui o ler literatura não é visto como uma fuga mas “uma verdadeira abertura para um outro lugar, onde o devaneio, e portanto o pensamento, a lembrança, a imaginação de um futuro tornam-se possíveis” (ibid, p. 76).

Ao ler, torno possível parar o tempo cronológico, como se mais nada existisse naquele momento. Como queria ter mais tempo para ler, assim o tempo pararia de correr e eu conseguiria ler toda a leitura que o tempo não deixou que eu experimentasse. Como Manguel (1997, p. 177), “mergulhar no travesseiro com a sensação de ter realmente parado o tempo”. Quando se tem uma relação especial com a leitura e com os livros, o letramento literário acontece. É sobre ele que falarei em seguida.

1.2 LETRAMENTO LITERÁRIO: CONSTRUÇÃO LITERÁRIA DE SENTIDOS

Para explorar esse conceito, apresento a ideia expressa por Paulino e Cosson (2009), como também recorro a concepções de leitura de literatura na compreensão de outros autores tais como Petit, Goulart, Manguel. Conforme disse anteriormente, interessa-me, nessa pesquisa, observar como o letramento literário tem se instituído na prática de uma escola pública, a partir do ponto de vista das crianças. Cabe, portanto, aqui definir o que vem a ser o letramento literário.

Baseio-me na compreensão de Paulino e Cosson (2009, p. 67), já citados na introdução desse texto, que explicam o letramento literário como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. É um processo, portanto, que começa desde a tenra infância e se desenvolve durante toda a trajetória do

leitor de literatura. Às primeiras experiências de leitura juntam-se novas experiências que vão constituindo o modo de ler e de sentir a leitura literária, num movimento que não é individual, pois vai se configurando uma troca entre autor, texto, leitor de cada obra lida. Esse movimento amplia-se no contato com as obras e nas trocas que se estabelecem, num ciclo que não se fecha, mas que vai produzindo cultura.

A produção de cultura que nos apontam Paulino e Cosson (2009) é uma faceta da cidadania. Isso quer dizer que, ao propiciar o acesso aos bens culturais, o letramento literário oportuniza também a constituição do sujeito cidadão. Petit explora essa relação e afirma que, ao se “permitir a cada um o acesso a seus direitos culturais”, o indivíduo ganha, pois “um texto nos apresenta notícias sobre nós mesmos, nos ensina mais sobre nós, nos dá as chaves, as armas para pensarmos sobre nossas vidas, pensarmos nossa relação com o que nos rodeia” (Petit, 2008, p. 177).

Petit (ibid, p. 184) assegura que os leitores apreciam diferentemente as obras literárias e que seria desejável que os mediadores de leitura conhecessem a rica produção existente, não no sentido de “aprisionar o leitor, mas sim de lhe apresentar pontes ou permitir que ele mesmo construa as suas”. É nesse movimento que o letramento literário irá se constituir como processo de formação de uma comunidade de leitores.

Cecília Goulart (2007, p. 64) assinala a importância da literatura para a constituição de uma sociedade letrada e destaca que “podemos pensar sobre o letramento literário no sentido de que a literatura nos letra e nos liberta”.

Frequentemente nos deparamos com textos literários que nos ajudam a compreender como as relações humanas se edificam, permitindo enxergar possibilidades diferentes no agir e no pensar. Essa forma como a literatura apresenta a realidade e a ficção contribui para o nosso modo de ver o mundo e de agir sobre ele. Para que isso se dê, é importante o desenvolvimento do leitor e esse é um processo que pode ser aprendido.

Cosson (2007, p. 40-41) apresenta três etapas do processo de leitura que guiam o letramento literário: antecipação, decifração e interpretação. “A antecipação consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito.” A decifração, como o próprio nome indica, é traduzir, dominar e familiarizar-se com as letras e palavras. O terceiro aspecto é a interpretação, que é o centro do processamento de leitura, “são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento

que tem do mundo. É o diálogo com o texto, tendo como limite o contexto” (COSSON, 2007, p. 40-41).

A compreensão de como esse processo se realiza é fundamental para os mediadores de leitura, porque permite sua intervenção para que o letramento literário se efetive num todo complexo. Mas não basta isso. É preciso compreensão do saber literário que se apresenta na aprendizagem da literatura enquanto experiência do mundo por meio da palavra, mas também envolve “conhecimentos de história, teoria e crítica”, como os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários (Cosson, 2007, p. 47).

O princípio central do letramento literário, apresentado por Cosson, é a constituição de uma comunidade de leitores, “que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo”. (ibid, p. 47). Dessa forma, o autor acredita que “o ensino de literatura passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e/ou no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo” (ibid, p. 120). Isso não se dá de forma individualizada, mas de forma solidária, pois o leitor se vê como sujeito pertencente a uma comunidade de leitores.

A partir do que foi explicitado acima, pode-se dizer que o trabalho desenvolvido no interior da escola e em outras instituições é rico em significados, porque permite a troca de experiências entre os indivíduos. O leitor vai se constituindo, se formando, através do diálogo que a leitura propicia com a sua cultura e com os outros leitores da comunidade em que está inserido.

Chartier aprofunda o tema da leitura comunitária e apresenta o seu sentido: “significa um mundo onde nada é ocultado, onde o saber é fraternalmente partilhado, onde o livro é reverenciado” (CHARTIER, 2011, p. 94). Nesse mundo da leitura comunitária há uma partilha dos sentidos, porque o texto lido em comum assim o permite. O livro está no centro da relação, ele é o que importa nesse momento.

Chartier (1991, p. 150) acrescenta: “Ouvir ler, ler a dois, falar de livros, conversar no meio deles pressupõe leitores que com frequência lêem a sós, na intimidade, mas fazem um uso social do livro”. Assim, a leitura comunitária reflete a fruição que cada um sente ao ler e, ao compartilhar, esse sentimento se estende e aprofunda, porque agora não é só

individual, mas também de toda a comunidade que dele usufrui. Corroborando essa ideia, Chartier conclui: “A leitura ouvida coletivamente permite estabelecer um laço temporário, afável, entre companheiros de viagem que não se conheciam” (ibid, p. 151).

O ato de ler um livro, de tê-lo consigo, de chamar-lhe seu, estabelece, conforme destaca Manguel, uma relação

íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua... (MANGUEL, 1997, p. 277).

Para que essa leitura que envolve os sentidos aconteça, é preciso pontuar que nem todo livro é livro de literatura. Convém, portanto, explicitar que tipo de leitura é essa que chamo de literária ou literatura.

1.3 LITERATURA: LINGUAGEM E ARTE⁸

A compreensão de literatura está intimamente relacionada ao conceito de leitura, que foi explorada anteriormente. Dessa maneira, compreendo o ato de ler como a produção de sentidos construída a partir do diálogo com os diferentes interlocutores que se relacionam no processo de leitura. Como apresentou Larrosa (2007, p. 153), “ler é traduzir. Interpretar é traduzir. E toda tradução é produção de novidade de sentido, um acontecimento único de sentido”. Essa experiência é construída a partir das narrativas vividas e narradas, das histórias vividas nos meios sociais, assim como nas histórias escritas e recontadas através dos tempos.

⁸ Arte que, segundo Jean-Maul Melet, “não é somente algo que vem substituir uma realidade debilitada, é também algo que resiste ao caos [...] que resiste à desordem geral. [...] Cria-se um espaço insubstituível” (*apud* PETIT, 2009, p. 213).

Segundo Michel Ledoux, a arte (quer ela assuma uma forma pictórica, musical ou literária) suscita em nós cadeias associativas que “vão reunir nossos “eus” parciais e sucessivos em uma unidade recomposta”, uma compreensão unificadora e excitante. Particularmente, ela permite restabelecer, entre uma experiência corporal e as representações de coisas ou de palavras, “laços que estavam quase apagados, ou mesmo perdidos” (*apud* PETIT, 2009, p.213).

Dentro dessa perspectiva de construção social e de experiência do sujeito, Larrosa salienta a importância das histórias que escutamos e lemos e como elas funcionam nas práticas sociais, como também na escola:

A autocompreensão narrativa não se produz em uma reflexão não mediada sobre si mesma, senão nessa gigantesca fonte borbulhante de histórias que é a cultura e em relação à qual organizamos a nossa própria experiência (o sentido daquilo que nos passa) e nossa própria identidade (o sentido de quem somos) (LARROSA, 2007, p. 142).

De forma semelhante, Isidoro, *apud* Manguel (1997, p. 66) acreditava que “as letras têm o poder de nos transmitir *silenciosamente os ditos* daqueles que estão ausentes”.

Indo mais além, Kafka, citado por Manguel (1997, p. 112) “percebia que, para um leitor, cada texto precisa ser inacabado (ou abandonado, como sugeriu Paul Valéry), que na verdade um texto pode ser lido somente porque é inacabado, deixando assim espaço para o trabalho do leitor”.

É esse leitor que vê na leitura de um livro a incompletude, a possibilidade de preencher os espaços, de se relacionar com ela, de buscar respostas para a vida, que compreendo como um leitor de literatura, da literatura enquanto arte, que mexe profundamente com os seus sentidos.

A leitura de literatura se dá na interlocução com os diversos elementos que constituem o processo de construção de sentidos. É um processo solidário, onde se articulam leitor e autor, assim como o texto e o contexto de uma sociedade e sua história, processos sociais, econômicos e políticos.

Ler é conhecer a experiência de homens e mulheres, daqui ou de épocas passadas, transcrita em palavras que podem nos ensinar muito sobre nós mesmos, sobre certas regiões de nós mesmos que ainda não havíamos explorado, ou que não havíamos conseguido expressar (PETIT, 2008, p. 94).

A literatura, assim sendo, não é algo que existe fora desse contexto. É, antes de tudo, uma forma de articular a linguagem e os processos sociais que se processam na sociedade.

Na intenção de conceituar literatura, busco a compreensão de Antonio Candido que chama literatura, da maneira mais ampla possível, “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclores, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2011, p. 176).

Candido destaca que a literatura é fator imprescindível de humanização, ou seja, “confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (ibid, p. 177).

Isso significa que a literatura pode ter um papel fundamental na formação do ser humano, porque apresenta, segundo o autor (ibid), três faces: (1) ela é construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Manguel (1997, p. 198) afirma a função da leitura associada a outras funções essenciais para a vida: “falamos em saborear um livro, encontrar alimento nele, devorá-lo de uma sentada, ruminar um texto, banquetearmo-nos com poesia, mastigar as palavras do poeta, viver numa dieta de romances policiais”. É uma forma de apropriação da leitura com todos os sentidos.

O autor (ibid, 201) completa: “O mundo, que é um livro, é devorado por um leitor, que é uma letra no texto do mundo; assim, cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura”. Nessa infinitude e incompletude, a leitura faz do leitor alguém sedento, alguém que busca no ato de ler necessidades básicas e relacionadas à sua vivência real.

Essas faces conferem à literatura o status de necessidade básica para os indivíduos, não apenas aos mais abastados, mas a todos os seres humanos que necessitam da arte e da literatura para organizarem seu caos interior, para construírem sentidos, para explorarem situações e realidades inexploradas, para solucionar questões as mais diversas.

Candido (2011, p. 193) expressa a força humanizadora das obras literárias no sentido de propiciar o amadurecimento do cidadão, pois “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”.

Tentando ainda conceituar a literatura, busco apropriar-me da definição de Nelly Novaes Coelho que apresenta a literatura como um fenômeno de linguagem e arte:

1. Literatura é um *fenômeno de linguagem* plasmado por uma *experiência vital/cultural* direta ou indiretamente ligada a determinado contexto social e à determinada tradição histórica.
2. Literatura é *arte* e, como tal, as relações de aprendizagem e vivência, que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que se alcance sua formação integral (sua consciência do *eu+ o outro + mundo*, em harmonia dinâmica) (COELHO, 2000, p.10, grifos da autora).

Na mesma vertente da literatura enquanto arte, Aguiar (2007, p. 18) afirma que a “arte literária é o espaço da imaginação, do lúdico, da liberdade”. Espaço que não se fecha, mas que abre possibilidades para a ação do leitor que através de suas experiências de leitura e de vida, completa as linhas e entrelinhas do texto literário. Conforme Larrosa apresenta:

O que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos, o que nos pertence de mais peculiar, mas a que os imperativos da vida e das rotinas da linguagem nos impediram de prestar atenção: o que ficou na penumbra, semiconsciente, não formulado, privado de consciência e de linguagem, ou ocultado pela própria instituição da consciência da linguagem (LARROSA, 2013, p. 47).

A arte possibilita a quebra de paradigmas, a liberdade de expressão. Ela está aberta e disponível a todos, está liberada indistintamente. Portanto, por seu poder criativo e socializador, a arte proporciona a ação do sujeito leitor, num processo de construção que pode conduzir à democratização do saber. Petit (2008, p. 91) reforça essa capacidade de compreensão e inclusão social expressa nas leituras feitas e indica que “por meio das leituras [...], pode-se combinar múltiplas relações, apropriando-se ao mesmo tempo das culturas “dominantes” e das culturas do local de origem, com toda sua diversidade, suas singularidades e seu dinamismo”.

Como afirma Larrosa (2007, p. 156), “escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. [...] Nossos olhos apreenderam uma nova insatisfação e não se acostumam mais à falta de brilho e de

mistério daquilo que se nos oferece à luz do dia”. Buscar esse tesouro é o que impulsiona a leitura, que transforma o leitor, que se abre a uma resignificação.

Petit (2009, p. 22) esclarece que “a leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina”. Diversos estudos apontam como a transmissão do gosto pela leitura de literatura começa na família. E completa (ibid): “Na maioria das vezes, tornamo-nos leitores porque vimos nossa mãe ou nosso pai mergulhado nos livros quando éramos pequenos, porque os ouvimos ler histórias ou porque as obras que tínhamos em casa eram tema de conversa”.

Kramer (2002, p. 79) assevera que a “arte e a vida são pólos indissociáveis da existência humana”. Nesse sentido, trazer a arte, nas suas mais diversas manifestações (pintura, literatura, teatro, etc) para as crianças é possibilitar o desenvolvimento do lado criativo, a partir daquilo que nos rodeia. A autora conclui:

Nada mais urgente que a escola se abrir para a expressão poética, a literatura, a música, a expressão plástica, para os jornais e as revistas, as cartas, para os relatos de experiência, despertando a afeição adormecida das crianças *e dos professores*, encantando-os e atraindo-os com a criação de linguagem e com as infinitas possibilidades que esta lhes fornece de formular e transmitir pensamentos, sentimentos, projetos, ações (KRAMER, 2002, p. 96, grifos da autora).

Cabe, então, questionar, sobre o que se apresenta como literatura infantil nesse contexto. É sobre isso que irei tratar no próximo tópico.

1.3.1 Leitura de literatura infantil

A literatura infantil não é algo menor. O infantil da “literatura infantil” adjetiva apenas o público a quem se direciona. Mas o encantamento, a sedução, a produção de sentidos que se estabelece leva em conta a literatura enquanto arte. Também a literariedade da obra, enquanto algo que toca, enquanto arte, não pode ser desconsiderada.

Petit (2008, p. 72) dá ênfase a que a leitura, em todas as idades, “é um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida, para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos”. É assim que percebo a leitura da literatura infantil, como possibilidade de diálogo entre o texto e o leitor que, através da leitura da obra literária, passa a compreender e construir sentidos para a sua vivência no mundo letrado.

Para Aguiar et al (2001, p. 16), literatura infantil “são as histórias e os poemas que, ao longo dos tempos seduzem e cativam a criança, embora às vezes não sejam destinados ao público infantil”. Essa afirmativa leva-nos a confirmar que o mais importante no conceito de literatura infantil é a arte, como acontece com a literatura de uma forma geral. A qualidade do texto literário destinado às crianças precisa estar relacionada com o viés estético, ou não será literatura.

Cecília Meireles (1984, p. 123) explicita que “um livro de Literatura Infantil é, antes de mais nada, uma obra literária”. Sendo assim, o leitor irá se identificar com a obra, independente do adjetivo infantil. A autora completa que “nem se deveria consentir que as crianças frequentassem obras insignificantes, para não perderem tempo e prejudicarem o gosto”. De novo o que é realçado é a arte, a fruição, o deleite que uma obra pode propiciar ao leitor.

Para Zilberman (2003), a literatura tem uma natureza formativa, assim como a escola. Essa natureza formativa prefigura-se na formação integral do ser humano. Entretanto, essa formação não é algo dado. É necessário que o leitor tenha papel ativo, que não seja indiferente aos efeitos que a obra proporciona. A literatura, desta forma, “sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente” (ibid, p. 25). A obra comunica-se com o leitor, independente do momento histórico em que foi escrita, porque ela ainda “fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor” (ibidem, p. 25).

Nesse ponto, ressalto a articulação da obra literária com a vida do leitor. Azevedo (2005, p. 34-35) apresenta a relevância da Literatura Infantil e Juvenil e diz que “com ela, o jovem leitor e cidadão, dentro ou fora da escola, pode ser introduzido, através da ficção e do discurso poético, à abordagem dos temas humanos da vida concreta não idealizada,

portanto necessariamente relacional, diversificada e complexa”. A obra literária constitui-se de um ponto de encontro entre o leitor e suas experiências de vida.

Azevedo (2005, p. 38) conclui que “o contato com textos subjetivos, movidos a visões pessoais e não consensuais, carregados de ficção e poesia, que se permitem utilizar a linguagem com liberdade, é outro ponto instigante da literatura, seja ela infantil ou outra”. Dessa forma, a literatura se torna rica de significados para a criança, porque aguça a sua curiosidade e sua liberdade de expressão.

A literatura possibilita um olhar sobre a nossa existência. Como afirma Petit “mesmo que a leitura não faça de nós escritores, ela pode, por um mecanismo parecido, nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas” (PETIT, 2008, p. 36-37). Essa possibilidade de construção do eu e da própria identidade é um caráter ímpar da literatura que merece atenção e esmero.

A relação com o mundo real pode dar-se efetivamente, mas também pode ocorrer através da fantasia. Segundo Cademartori (2009, p. 35), “a literatura destinada à criança, no entanto, sempre pôde, com liberdade total de criação, imaginar mundos mágicos, fantásticos, alternativos, sobrenaturais”. Isso significa que a literatura deixa em suspenso o mundo real, permitindo um mergulho no imaginário, lugar onde a criatividade pode andar solta.

Lajolo e Zilberman (2006, p. 20), entendem a literatura como pertencente ao processo de formação integral da criança, associada à família e a escola, contudo destacam que a literatura infantil “equilibra e, frequentemente, até supera essa inclinação pela incorporação do texto do universo afetivo e emocional da criança”. A visão do adulto se complementa por intermédio do ponto de vista da criança e, nessa perspectiva, o imprevisível surge, pois se tem aqui não mais o projetado pelo adulto, mas a obra abre-se à participação do leitor.

Estudando a história da literatura infantil (que não é objetivo desse trabalho), sabe-se que ela mantém uma relação de dependência à escola, conforme atesta Lajolo (1997). Contudo, aposto na superação da leitura literária como material de leitura obrigatória, ou para a resolução e/ou complemento de atividades pedagógicas. No próximo item, será explorado esse aspecto.

1.4 LEITURA EMANCIPATÓRIA E LEITURA PEDAGÓGICA: QUE CAMINHO ESTAMOS TRILHANDO?

Nesse item, procuro destacar a importância do trabalho com a leitura literária no interior da escola, visando a uma prática de incentivo à leitura.

A leitura da literatura é uma atividade que pode ser ensinada. É, portanto, papel da escola propiciar os mecanismos para que essa prática se efetive, pois o que lemos fora da escola está ligado à forma como aprendemos a ler e a interpretar o material escrito, a fazer a análise literária:

Longe de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade. O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras (COSSON, 2007, p. 29).

Qual a mediação que pode ser feita na escola para a apropriação da literatura? Acredito ser aquela que permite o ler com o ensinar a ler, sem medo de ler, de se atrever, de se aproximar do texto lido.

Segundo Petit, o papel do mediador é o de aproximar o leitor da leitura, assim como o de acompanhar o seu desenvolvimento:

compreendemos que o iniciador ao livro desempenha um papel-chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso (PETIT, 2008, p. 148).

Para Magda Soares, é inevitável a escolarização da literatura na escola: afirma que o que se deve negar é a deturpação, ou seja, a inadequada e imprópria escolarização da literatura:

o que se quer deixar claro é que a literatura é *sempre e inevitavelmente* escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização *adequada* da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura (SOARES, 2003, p. 24-25, grifos da autora).

O papel do mediador, seja ele o professor, o bibliotecário, os pais, é essencial, porque pode contribuir para que a criança se aproxime ou se afaste dos livros. Se a criança perceber e associar que a leitura literária na escola só é feita com o objetivo de completar fichas ou outro objetivo pedagógico, ela poderá criar uma rejeição a estas atividades e mesmo aos livros. Ao mesmo tempo, se lê e não compreende, se afasta da leitura. Seduzir pode ser a palavra de ordem!

Nesse sentido, Walty destaca que a literatura presente na escola é, muitas vezes, a única com que têm contato as crianças, e, portanto, é indispensável:

muitas vezes a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário. Numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos. A literatura deve circular na escola, pois urge formar um leitor sensível e crítico, que perceba o sentido do ritual, faça parte dele sem se submeter cegamente (WALTY, 2003, p. 54).

Compreendo que o papel da literatura infantil é de alta relevância para os estudantes que estão na fase de alfabetização e letramento, pois permite a descoberta de novas possibilidades de vivência antes inexploradas, porque leva a uma experiência de criatividade e possibilita o alargamento das visões de mundo.

Dessa forma, tentar captar o que os alunos pensam e sentem com o trabalho pedagógico em torno da literatura infantil, ouvindo e interpretando esses estudantes, poderá alargar as dimensões educativas, além de revelar muito sobre a cultura escolar.

Perrotti aponta a diferença entre o discurso utilitário e o discurso estético, destacando a importância de a literatura para crianças e jovens abandonar o utilitarismo, através do seu comprometimento com a Arte. O discurso utilitário relaciona-se à eficácia,

“obedece a razões externas ao próprio discurso” (Perrotti, 1986, p. 15). O discurso estético relaciona-se ao poético, “não se orienta para além de si mesmo” (ibid, p. 15).

Logo, ao conceber a literatura infantil como obra literária, relacionada à arte, vislumbro a necessidade de se fazer um uso não utilitário, mas que explicita a gratuidade, “o caráter desinteressado do ato de leitura” (PERROTTI, 1986, p. 18).

O autor esclarece que não é fácil estabelecer a distinção entre o estético e o utilitário, “mesmo porque a Arte sempre nos ensina na sua aparente inutilidade” (ibid, p. 76). Não se quer negar aqui o que o ato de linguagem quer transmitir, mas deixar claro a importância de não se reduzir ao caráter didático. A grande diferença apresentada pelos autores, tanto Perrotti, quanto Cecília Meireles (*apud* PERROTTI, 1986, p. 75), é a “gratuidade” como aquilo que diferencia o fenômeno estético.

Daniel Pennac (1993) especifica claramente o que seria a sedução que a literatura pode provocar no leitor, elucidando que o entusiasmo do leitor inicial deve ser estimulado não através da cobrança de fichas de leitura, da leitura como uma obrigação, pois ao contrário, o que era prazer poderá se tornar um dever. Isso afasta da arte, da gratuidade que é própria da arte. O autor (ibid, p. 121) salienta que há “uma só condição para se reconciliar com a leitura: não pedir nada em troca”.

Nesse sentido, a literatura se torna um presente. O interesse e a curiosidade que a obra desperta valem por si mesmos. A preocupação dos mediadores de leitura deveria ser o de despertar esses sentimentos de interesse, de curiosidade, fazer a magia da obra literária chegar aos leitores, para cumprir o seu papel emancipatório, educar para a liberdade, para despertar o senso crítico, para a construção de um ser que possa fazer escolhas.

O dever de educar consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a “necessidade de livros”. Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite a literatura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela (PENNAC, 1993, p. 145).

O caráter emancipatório é apontado também por Petit que salienta as vantagens que a leitura de livros pode ter para alguns leitores, principalmente aqueles à margem do sistema social:

Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro (PETIT, 2008, p. 19).

Essa compreensão apresentada pela autora abre muitas possibilidades para o exercício da cidadania. A democratização da leitura passa a ser, nesse viés, a força propulsora de um novo agir na sociedade, porque permite a ruptura com modelos existentes, organiza o contexto interno do indivíduo e fortalece o agir na sociedade em que está inserido, pois o leitor é um ser ativo que opera o sentido do texto que lê.

Aguiar explicita que as obras infantis se incluem em duas categorizações amplas: pedagógicas ou emancipatórias.

São pedagógicas aquelas que têm como objetivo maior ensinar algo ou mobilizar a criança para um determinado comportamento. Já as narrativas emancipatórias alimentam a criatividade, a curiosidade e a fantasia do leitor, propondo-lhe diferentes perspectivas sobre a realidade e o mundo que o circunda (AGUIAR, 2001. p. 106).

Portanto, a literatura propicia ao leitor ordenar seus sentimentos e a compreender a realidade que o rodeia. Através da imaginação e do poder criativo que a arte possibilita, a criança funda uma relação diferente com a ordem social preestabelecida:

a imaginação é um aspecto essencial da mente da criança, e é através dela que sua consciência elabora, num primeiro momento, os dados da realidade circundante: imaginando, o leitor forma novas combinações, joga com objetos e pessoas, faz transferências de características, cria situações e explica o mundo ao sabor de sua mente fantasiosa (AGUIAR et al, 2001, p. 83).

Isso acontece porque a leitura preenche vazios deixados pelo autor, mas também preenche os vazios da própria existência do leitor, levando à produção do conhecimento, mas também a experimentar a emoção.

Nesse sentido, o contato com a literatura é importante para que o desenvolvimento da personalidade, no que diz respeito ao crescimento intelectual e afetivo da criança, seja o mais harmônico e equilibrado possível (AGUIAR, et al., 2001, p. 58).

Em Petit (2009), podemos aprofundar a característica estética de uma obra literária, dos livros de literatura como aqueles que permitem encontros e uma experiência única, porque os livros nos ajudam a resolver nossos próprios conflitos, a inventar o nosso cotidiano e a escrever a nossa própria vida.

Por conseguinte, ao se trabalhar a *verdadeira* literatura na escola, busca-se esse encontro com a arte, que utiliza símbolos para representar a própria vida. A experiência estética libera um encontro do leitor consigo mesmo e com o real, o imaginário e a ficção. Mas o que significa trabalhar a “verdadeira literatura” na escola? Abremos os livros! É o que pretendo explicitar no próximo item.

1.5 DIFERENÇA ENTRE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL, DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS

Nesse tópico, procuro elucidar a diferença entre os livros que circulam na instituição escolar, os livros de literatura infantil, os didáticos e os paradidáticos. Na escola, um livro pode servir a vários objetivos. Se o professor não tiver claro para si esses objetivos, pode promover uma distorção entre os alunos. Um leitor inexperiente pode considerar todo livro tendo o mesmo objetivo e isso pode afastá-lo da leitura de literatura, porque, como disse Ziraldo ao comentar sobre livro didático, em entrevista publicada em Garcia (2000, p. 176), “criança não quer essa coisa, ela se sente traída quando o livro tem uma segunda intenção, ela fica *pau da vida*: “Ih, esse cara tá tentando me ensinar”, você entendeu? Pra criança, livro é pra gostar, é pra ensinar a viver a vida mesmo”.

Sobre esse assunto há muitas controvérsias. Há quem diga que o importante é expor o aluno à maior variedade possível de material escrito. Outros criticam essa premissa, pois quantidade não é sinônimo de qualidade.

Ricardo Azevedo esclarece em seu artigo: “Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão!” as características que diferenciam os livros didáticos e paradidáticos do livro infantil.

O livro didático, em resumo, é sempre um livro utilitário (foi feito para atingir um fim determinado), escrito na linguagem mais clara possível, cuja pretensão é transmitir informações objetivas e ensinar coisas. Isso significa que ele carrega uma mensagem clara, única, líquida e certa.

[...]

Acontece que a literatura funciona de outro jeito. Se os livros didáticos são veículos da ciência, os livros de literatura são veículos da arte.

[...]

Há, não podemos esquecer, o caso dos livros paradidáticos, aqueles que pretendem “distrair educando”. Boa parte dos livros dirigidos ao público infantil pertence a essa categoria. Eles se utilizam da ficção de forma utilitária e têm necessariamente uma mensagem única (uma utilidade) no final... (AZEVEDO, 1999, 85-87).

Esse esclarecimento é essencial. Circulam na escola esses diferentes exemplares de livros e, muitas vezes, os professores acreditam estar propiciando o letramento literário, mas o que oferecem aos alunos não são obras literárias, mas obras que se furtam à gratuidade, à arte, ao deleite e privilegiam os conteúdos curriculares. Evidentemente, não se está aqui desconsiderando toda a produção constituída, mas indicando a escolha criteriosa e consciente do professor, para promover a leitura literária.

Os alunos, expostos constantemente a esses textos, imaginam que a leitura deva ter sempre um objetivo pedagógico, o que os leva ao afastamento da literatura e a tudo o que ela pode proporcionar em termos de formação.

Quando penso em livros de literatura infantil para apresentar aos meus alunos, procuro lembrar do que me atraía nos livros apresentados pelos mediadores de leitura que tive na infância, conforme apresentei no início desse capítulo. Concordo com Zilberman que “livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis que foram por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar” (ZILBERMAN, 2005, p.9). As recordações que trago comigo são marcantes e, mesmo que não tenhamos essas memórias tão vivas, elas estão lá, em cada livro lido ou em cada nova experiência de leitura.

Provocar o prazer, a descoberta, a criatividade, o lúdico, a busca pela solução de conflitos, a invenção, a construção da realidade, dentre outras ações, pode ser o investimento necessário aos mediadores de leitura, a fim de que a literatura seja um lugar possível aos estudantes que adentram hoje os muros escolares.

Larrosa (2013) explicita o caráter virtuoso da educação literária, que se opõe ao controle da experiência de leitura e a submissão a finalidades preestabelecidas.

Sua única virtude é a sua infinita capacidade para a interrupção, para o desvio, para a “desrealização” do real e do dado (inclusive do real e do dado de alguém) e para a abertura ao desconhecido. A iniciação à leitura aparece, assim, como o início de um movimento excêntrico, no qual o sujeito leitor abre-se à sua própria metamorfose (LARROSA, 2013, p. 13).

Essa construção pessoal que a literatura opera quando o leitor tem um encontro particular com a obra lida, quando entre ele e o livro se estabelece uma sintonia capaz de abrir os olhos da alma e as janelas do coração pela experiência estética advinda da leitura de uma obra que, mais do que conhecimentos, permite o transbordar da sensibilidade e da autonomia, permite fazer escolhas e constrói significados para o sujeito que se identifica com a obra lida. E o autor (ibid, p. 46) assevera que “a formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela em que a palavra tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade e o caráter do leitor”.

Larrosa diferencia a linguagem literária da não literária. Segundo ele, “toda obra literária cobiça um silêncio, uma obscuridade. E é isso que diferencia sua linguagem da linguagem não literária” (LARROSA, 2013, p. 75). O autor explicita ainda que a linguagem que não é literária é, em geral, “arrogante e dominadora” por pretender “iluminar e esclarecer, explicar, dar conta das coisas, dizer tudo”. No campo da arte não é assim, porque a literatura deixa vazios a serem preenchidos pelo leitor.

Que possamos propiciar em nossas escolas uma formação do leitor que dê asas aos nossos estudantes, através da experiência única que a literatura infantil pode propiciar a quem dela se apropria, porque “se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio

penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma” (LARROSA, 2013, p. 52).

2 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*A viagem te reservará surpresas, mas teu sorriso
alimentará o mistério da travessia*

Pedro Garcia

Neste capítulo, apresento como foi estruturada a pesquisa, tanto nos aspectos conceituais, como nos formais. Descrevo os objetivos do estudo, bem como os instrumentos utilizados para atingi-los.

Como já explicitiei na introdução, esse estudo apresenta uma opção teórico-metodológica pela pesquisa qualitativa de caráter etnográfico. O objetivo geral é compreender o ponto de vista do outro, os significados por ele atribuídos ao trabalho pedagógico realizado. O olhar relativizador pretende trazer à tona o ponto de vista do outro, não o do pesquisador. De acordo com DaMatta (1987, p. 145), citando Malinowski, esse olhar implica em “deter-se por um momento diante de um fato singular e estranho; deleitar-se com ele e ver sua singularidade aparente; olhá-lo como uma curiosidade e colecioná-lo no museu da própria memória ou num anedotário”.

Esse olhar requer um descentramento, um sair de si. Como sou uma pesquisadora, conhecedora da realidade escolar, faz-se necessário deslocar e olhar a realidade pelo ponto de vista das crianças. Nada é natural, tudo precisa ser visto de outro ponto de vista. Isso não é tarefa fácil, porque sou professora dessa escola, conheço o trabalho desenvolvido pelas docentes. Mas o que pretendo aqui é perceber como as crianças veem essa prática. Seus comportamentos, suas reações, seus silêncios e inquietudes, suas produções dizem algo e, para compreender todas essas expressões, é necessário sair do ponto de vista do adulto para me colocar no ponto de vista das crianças, procurando compreender suas interjeições, suas maneiras de reagir diante das incentivações e proposições feitas pela professora e pela escola.

Esse olhar relativizador é importante no tipo de pesquisa aqui desenvolvido e pressupõe um “exercício que nos faz mudar o ponto de vista e, com isso, alcançar uma nova visão do homem e da sociedade no movimento que nos leva para fora do nosso próprio mundo, mas que acaba por nos trazer mais para dentro dele” (DAMATTA, 1987, p. 153).

Procuro chegar o mais próximo possível do pensamento dos estudantes sujeitos dessa pesquisa, ouvindo as suas representações sobre o letramento literário.

Chartier aponta a importância da noção de representação que tem o objetivo de “compreender o funcionamento da sua sociedade ou definir as operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo” (CHARTIER, 1988, p. 23) e que há três modalidades da relação com o mundo social: o trabalho de classificação e de delimitação, as práticas que visam reconhecer uma identidade social e as formas institucionalizadas e objetivadas que marcam a existência social.

O trabalho de classificação e de delimitação é parte da construção intelectual e a realidade é estabelecida diferentemente pelos grupos sociais que constituem a sociedade. As práticas revelam o modo de se colocar no mundo social, de acordo com o “estatuto” e uma determinada posição social. As formas institucionalizadas são aquelas que marcam de maneira visível a existência de determinado grupo, classe ou comunidade. A partir dessas modalidades, o mundo social é descrito e a reflexão sobre funcionamento da sociedade é inaugurada.

Portanto, ouvindo os estudantes e procurando as recorrências em suas falas, ambiciono identificar as representações que esses alunos têm em relação ao trabalho que é feito com a literatura infantil na escola. Com isso, espero ser uma tradutora do pensamento do outro, suas classificações e suas práticas dentro da instituição e que propiciam ou não a sua interação com a literatura infantil.

A Antropologia é uma ciência interpretativa que tem como objetivo principal buscar os significados que orientam os sujeitos. O pesquisador, enquanto etnógrafo, pretende “inscrever o discurso social”, como aponta Geertz (1978, p.29). “A etnografia é uma descrição densa” (ibid, p. 20) e exige um esforço intelectual para captar as relações e toda a teia que elas envolvem. O homem é, segundo o antropólogo (1978, p. 15) “um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” e o autor assume a cultura como sendo “essas teias e a sua análise”.

Assim sendo, nesse trabalho pretendo uma interpretação do cotidiano dos estudantes e dos significados por eles atribuídos ao trabalho pedagógico realizado com a literatura infantil e, para isso, é necessária uma imersão no contexto escolar. Para tanto,

será preciso um “estranhamento do familiar”, como apontado por Velho (2004), visto que sou professora dos anos iniciais do ensino fundamental e a realidade me é familiar.

Formei-me no ensino médio em 1985 como professora dos anos iniciais do ensino fundamental e graduei-me em Pedagogia, em 1989. Em trinta anos de formada, completei, no ano de dois mil e dezesseis, vinte e três anos de serviço no Colégio de Aplicação João XXIII, campo dessa pesquisa. Atuei em praticamente todos os anos escolares, fui professora do Curso de Magistério do Colégio, assim como sou professora do Curso de Especialização Lato Sensu. Construí, juntamente com a diretora de ensino da época, a proposta pedagógica que possibilitou a inclusão dos alunos de seis anos no colégio, mesmo antes da lei instituir essa obrigatoriedade. Portanto, esse estranhamento do familiar é um desafio. Acredito que o fato de a grande parte dos alunos me conhecerem e terem uma relação positiva comigo facilitará a sua abertura e participação na pesquisa.

2.1 OBJETIVOS E METODOLOGIA

Com o objetivo de interpretar os significados atribuídos pelos alunos em relação às práticas pedagógicas realizadas na escola com a literatura infantil, pretendo desenvolver uma pesquisa qualitativa de viés etnográfico, como mencionei anteriormente.

Através da observação participante e de entrevistas semiestruturadas, buscarei fazer uma descrição densa da realidade pesquisada. Os sujeitos são trinta e um alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino. Esses alunos foram escolhidos por estarem no final do ciclo de alfabetização, que é composto de três anos. Estando nessa etapa da escolarização, já possuem certa autonomia em relação à leitura e escrita, mas ainda estão no processo de alfabetização e letramento.

Segundo Sarmiento (2003, p. 163), “entrevistas com crianças levanta particulares cuidados”. O autor explica que nos contatos cotidianos podemos surpreender “gestos e palavras” que significam o mundo de vida das crianças. A recolha de documentos “reais” também pode contribuir para captar o que a entrevista formal não contempla.

Um dado importante a ser relatado é que os professores desses alunos foram recentemente (2013) premiados pelo Governo Federal pela iniciativa da Biblioteca Virtual Infantil. Portanto, pretendo pesquisar uma realidade que faz um investimento pedagógico bem sucedido na formação do leitor de literatura infantil.

2.2 ASPECTOS FORMAIS DA PESQUISA

2.2.1 O local

O Colégio de Aplicação João XXIII é unidade acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atende a alunos do 1º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, tendo também Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, em dois mil e quinze, completou cinquenta anos de existência.

O ingresso no colégio é feito por meio de sorteio público⁹ aberto a toda a comunidade de Juiz de Fora e região. O bairro onde o colégio fica localizado situa-se próximo ao centro da cidade, o que seria uma seleção natural dos alunos. Entretanto, por sua história e compromisso com a educação, por ser uma unidade acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora e por ser uma escola pública que oferece um ensino diferenciado, a procura de vagas se estende a grande parte da população, tanto dos bairros próximos, quanto das periferias e mesmo de cidades vizinhas. Portanto, o colégio possui uma heterogeneidade no que se refere a classes sociais e nível socioeconômico.

Essa heterogeneidade dos alunos que adentram a escola é o grande diferencial dessa escola pública que se abre a todos, possibilitando uma troca, uma partilha de sentidos e de experiências. Kramer explicita a importância de se ter na escola pública a diversidade, compreendendo que

⁹ Para o sorteio público que aconteceu para o ano letivo de 2016 para o 1º ano do ensino fundamental, houve 1681 (um mil seiscentos e oitenta e um) inscritos, concorrendo a setenta e cinco vagas.

algo básico se perde na escola pública quando ela deixa de ser concebida e concretizada como escola de todos e se torna escola de pobres, identificada ainda como escola de baixa qualidade. Penso que são graves as consequências para a democracia e para a cidadania não termos hoje, na escola pública, todas as classes sociais e as diferenças que existem no plano da vida social. [...] é crucial o convívio das diferenças socioeconômicas, étnicas e culturais (KRAMER, 1998, p. 13).

A autora (ibid) salienta, ainda, que a heterogeneidade possibilita um trabalho diferenciado. É o que o Colégio de Aplicação busca, apesar das várias limitações às quais tenta resistir.

Aquilo que caracteriza nossa singularidade é justamente nossa pluralidade. Contra uma escola que busca a homogeneidade, penso que a escola precisa aprender a lição de que a heterogeneidade é riqueza, não obstáculo. O acesso ao conhecimento científico, artístico e cultural e a possibilidade de aprender se tornam vitais nesse sentido, e é básico que a escola exerça esse papel (KRAMER, 1998, p.23).

O Colégio de Aplicação da UFJF tem compromisso com ensino, pesquisa e extensão. É um colégio referência na região, sendo campo de estágio para os alunos das licenciaturas da UFJF, assim como oferece Projetos de Treinamento Profissional¹⁰ para graduandos em formação inicial e projetos de formação continuada a professores de outras redes. Esses projetos de treinamento profissional relacionam-se com o ensino e, na turma observada, há a presença de alunas da graduação que são bolsistas de Treinamento Profissional.

Como Unidade Acadêmica da UFJF, os professores, na maioria qualificados como Mestres ou Doutores, podem estar inseridos, além do ensino, na pesquisa e extensão. No caso, ao realizar essa pesquisa, pude ter acesso ao Programa PROBIC- Jr¹¹ e tive o acompanhamento de duas bolsistas do Ensino Médio para o trabalho de campo.

¹⁰ O Programa de Treinamento Profissional tem como objetivo permitir o aperfeiçoamento profissional dos alunos de ensino médio profissionalizante e de graduação da UFJF, em áreas de específico interesse e compatíveis com a habilitação cursada. Este aperfeiçoamento se dá com a participação do aluno em projetos acadêmicos de ensino, no âmbito da UFJF, em regime de 12 horas semanais de atividades. A orientação deste treinamento profissional é feita por um professor ou profissional da área. Disponível em: <http://www.ufjf.br/prograd/bolsas/treinamentoprofissional/> acesso em 12 jun 2015.

¹¹ Destinado aos alunos do ensino médio, é financiado pela FAPEMIG que concede quota às instituições de ensino e/ou pesquisa do estado de Minas Gerais. A quota destinada à UFJF é gerenciada pela PROPESQ (PROBIC-Jr/FAPEMIG/UFJF). O PROBIC-Jr objetiva despertar o interesse pela pesquisa científica em estudantes do ensino médio, inserindo-os precocemente no ambiente de investigação e formulação do

2.2.2 A escolha dos sujeitos

A turma indicada foi a dos alunos do 3º ano do ensino fundamental, na maioria crianças com oito/nove anos de idade. Essa turma foi escolhida devido ao trabalho que o colégio faz em relação ao letramento, mas também, pela excelência do trabalho desenvolvido pelas professoras. Recentemente, em dois mil e treze, as professoras participaram da sétima edição do Prêmio Professores do Brasil, na categoria Educação Digital articulada ao desenvolvimento do currículo e foram premiadas em primeiro lugar, apresentando a experiência denominada “Desenvolvimento de uma Biblioteca Virtual Infantil a partir da construção/produção de textos produzidos por crianças no processo de escolarização”.

Além do prêmio acima citado, a escola oferece semanalmente oficinas de leitura de literatura, como também os alunos fazem empréstimos semanais de livros na biblioteca da escola, nomeada Biblioteca Cecília Meireles. Os alunos comentam ou escrevem sobre os livros lidos em diários de leitura. Há também um grande evento de letramento na escola que é a Feira do Livro, onde os alunos têm contato com autores, atividades de contação de histórias, exposição de trabalhos relacionados à literatura infantil, assim como o contato com livreiros que montam estandes de livros com preços acessíveis à comunidade escolar.

Os estudantes¹² são leitores, mas também os produtores dos textos publicados na Biblioteca Virtual. Ao pensar neles como sujeitos dessa pesquisa cujo objetivo é interpretar os significados atribuídos pelos alunos em relação às práticas pedagógicas realizadas na escola com a literatura infantil, pretendo ouvir o que as crianças dizem sobre o trabalho feito na escola com os livros literários.

Para isso, se tornou necessária uma imersão no contexto escolar, fazendo observações de aulas e entrevistas com os alunos. Essas entrevistas foram conversas sobre livros de literatura que eles estejam lendo ou que já leram. Foram coletados desenhos e outros registros que expressam sua relação com a leitura de livros de literatura

conhecimento. Disponível em: <http://www.ufjf.br/propesq/iniciacao-cientifica/bolsas-iniciacao-cientifica/probic-jr-programa-institucional-de-bolsas-de-iniciacao-cientifica-junior-fapemigufjf/> acesso em 12 jun 2015.

¹² Os nomes dos estudantes e das professoras são fictícios. Termo de compromisso foi assinado pelos responsáveis, conforme apêndice B, p. 189.

específicos. Além disso, o caderno onde são anotados os diários de leitura foram objeto de análise para conhecer os livros que os alunos têm lido e suas impressões sobre eles.

Outro dado surgido nas análises é a mediação oferecida pela professora. Os textos trabalhados em sala de aula motivam as escolhas de leitura dos alunos? Qual a interferência do trabalho da professora no despertar o gosto pela leitura? Para um aprofundamento dessa questão, uma entrevista semiestruturada com a professora foi realizada, conforme o apêndice C, p. 191.

2.2.3 As entrevistas

As entrevistas com os estudantes sujeitos dessa pesquisa aconteceram no período de aula e tiveram o objetivo de ouvir os alunos. Foram organizadas entrevistas semiestruturadas, conforme o apêndice A (p. 189).

As primeiras perguntas tiveram o objetivo de situar quem era a criança, idade, gostos individuais, além de ter o objetivo de “quebrar o clima”, ou seja, deixá-la à vontade com a pesquisadora.

As perguntas relacionadas à escola tiveram o objetivo de identificar as marcas que a escola deixa nas crianças, positivas ou não. As lembranças que carregam e que conseguem verbalizar dizem muito sobre o espaço que vivenciam, as experiências sentidas e a influência dessas experiências no seu ser leitor.

Quando o tema leitura é apresentado nas entrevistas, já se tem informações sobre o estudante pesquisado e algumas pistas já foram dadas sobre o ato de ler e o que mais gosta de fazer, tanto na escola, quanto nas horas vagas. Nesse sentido, muitas vezes a pergunta sobre o gosto pela leitura e o que tem lido aparecem naturalmente quando a criança diz sobre o que gosta de fazer ou que matéria gosta de estudar na escola.

A resposta à metáfora, “se a leitura fosse uma coisa, o que seria para você”, poderá indicar se há ou não prazer no ato de ler, se a criança compara a leitura a algo relevante em sua vida ou não. Através da metáfora, a criança se coloca diante da pergunta de uma forma mais concreta, trazendo objetos do seu cotidiano para a comparação.

Segundo Sarmiento (2003, p. 149), as metáforas “são um dos poucos recursos linguísticos disponíveis para devolver a densidade própria das situações complexas”. Através das análises das respostas dadas às entrevistas, pretendo chegar o mais próximo possível do que pensam os estudantes, compreendendo sua lógica e as representações que têm da leitura literária, seja na escola, seja na sua vivência familiar.

Manguel, (1997, p. 196), citando Blumenberg, afirma que as metáforas são “um meio autêntico de compreender contextos”. Essa é a intenção das entrevistas, compreender o contexto dos estudantes a fim de captar o seu significado.

Após o exame de qualificação, tivemos que voltar ao campo e complementar alguns dados, como os perfis socioeconômicos dos alunos (apêndice E, p. 195), e também fizemos entrevistas em grupos com os estudantes (apêndice D, p. 194), buscando complementar informações. As entrevistas, nesse segundo momento, foram coletivas. Fizemos dois grupos. Escolhemos doze crianças que revelaram o gosto pela leitura na primeira entrevista e que, numa produção de texto que fizeram a pedido da professora como auto apresentação, disseram gostar de ler. Dessas doze crianças, oito compareceram no dia marcado. As quatro crianças que faltaram a essa entrevista foram contactadas em outro momento. Essas doze crianças farão parte da pesquisa de forma mais intensa. Foram observadas, também, as crianças que fizeram mais empréstimos na biblioteca escolar, conforme Gráfico 2, no apêndice I, p. 214.

2.2.4 As observações

As observações de aulas permitem chegar o mais próximo possível da realidade pesquisada, captando as motivações tanto dos alunos, quanto da professora de Língua Portuguesa e das bolsistas que, por vezes, a substituem na tarefa de desenvolver as atividades. O objetivo não foi o de analisar a professora e sua prática, mas tentar colher informações de como o trabalho era desenvolvido em sala de aula e as ressonâncias no aluno, ou seja, como tarefas escolares interferiram ou interferem no gosto de ler das crianças.

Ao observar as aulas e recolher as produções feitas pelos alunos, pretendi documentar as práticas e ter elementos para uma compreensão densa da realidade pesquisada, os interesses, as respostas dos alunos ao que era proposto pela professora que ofereceriam subsídios para uma análise profunda do cotidiano escolar e de sua interferência nas práticas leitoras dos estudantes.

As aulas de Língua Portuguesa foram observadas em um período sequencial, a fim de que se tivesse a cronologia dos estudos propostos e de desenvolvimento do aluno nesse período. A escola tem sua organização por disciplinas. Isso impediu, em alguns momentos, a sequência da atividade, ou por ser o horário de outra aula, ou porque era a hora do lanche. Observar as atitudes dos alunos e como se colocavam diante do trabalho feito pela professora e pela escola poderia oferecer dados extras às entrevistas. Comparar o que os alunos vivenciavam e o que diziam podia trazer dados relevantes para a pesquisa.

As aulas foram observadas no primeiro semestre letivo de dois mil e quinze, totalizando cento e trinta e cinco horas/aula, no período de cinquenta e oito dias letivos, num total de dezenove semanas de contato intenso com a turma escolhida para a pesquisa. As observações constam do diário de campo da pesquisadora, num total de quatrocentas e setenta e seis páginas, excluindo-se as produções que somaram quatrocentas e três páginas e as entrevistas, num total de cento e noventa e sete páginas.

2.2.5 A análise dos dados

Todo o material produzido pelos alunos sobre a leitura literária foi considerado, sejam produções de textos individuais e/ou coletivas, os desenhos, os registros sobre livros lidos, o empréstimo de livros na biblioteca da escola, os livros lidos espontaneamente, sem uma motivação específica feita pela professora.

Esse material serviu de suporte para as análises, refletindo sobre os gostos dos estudantes, como também a forma como se apropriam da leitura feita. É importante destacar que algumas produções não serão aqui colecionadas, nem analisadas, por não apresentarem relação direta com o tema abordado. Esse é o caso das produções relacionadas aos

Combinados da turma, assim como as atividades relacionadas à ortografia, como uso de /h/ inicial, /rr/, /ss/, /ch/, /nh/, /lh/, dentre outras.

3 LETRAMENTO LITERÁRIO E OS ESTUDANTES: REPRESENTAÇÕES PRESENTES

*Viajamos na busca de sentido. Não encontramos,
mas a viagem, momentaneamente, nos salva*

Pedro Garcia

Neste capítulo, são apresentados os sujeitos desta investigação e suas respostas dadas às perguntas formuladas nas entrevistas e, logo depois, as análises, respaldadas em referencial teórico estudado.

Além de entrevistas individuais com todas as crianças da turma escolhida, foram feitas entrevistas com grupos de alunos, a fim de confirmar e/ou completar informações.

3.1 OS ALUNOS: IDENTIDADE EM JOGO

Neste item, pretendo apresentar o perfil dos estudantes, idade, tempo de experiência nessa escola. No apêndice F, quadro 1, p. 195, apresento quadro com a especificação das idades.

Na apresentação da coleção *Novas Buscas em Educação*, no livro de Benjamin, é ressaltado um discurso de suma importância e que é apontado nesse item: “é preciso trabalhar o aluno como uma pessoa inteira, com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentidos, sua crítica, sua criatividade... (Benjamin, 1984, p. 5). Portanto, a apresentação dos estudantes que participam dessa pesquisa se torna tão importante para as análises que se seguem.

Observo que a idade dos alunos situa-se entre oito e nove anos. Nessa fase, estão no último ano do “bloco de alfabetização” e, portanto, acredito que já codificam e decodificam textos mais extensos. Somado a isso, o fato de que ainda estejam próximos das primeiras experiências de leitura, a memória delas e de seus primeiros contatos podem estar mais aparentes ou claros em suas lembranças.

A maioria dos alunos (vinte e cinco) estuda no colégio desde o primeiro ano. Cinco alunos entraram na turma esse ano e um no ano anterior, conforme apêndice F, quadro 2, p. 195: Tempo em que estudam na escola. As experiências desenvolvidas na escola, portanto, foram vivenciadas por quase todos, o que propicia um olhar para a realidade escolar mais próximo e um trabalho de delimitação mais coerente e/ou efetivo para a construção de uma representação dos estudantes sobre os aspectos abordados na pesquisa.

Sobre a matéria que mais gostam de estudar (quadro 3, no apêndice F, p. 195), observo que há uma grande flutuação das disciplinas escolares preferidas pelos estudantes. Alguns alunos expressam o gosto por mais de uma disciplina. Língua Portuguesa (14) e Matemática (14) ganham grande visibilidade. Nas entrevistas, os alunos apresentam que gostam de estudar e quando perguntados sobre o que é estudar, dizem como Thomaz: “é aprender novas coisas que eu gosto”. Não houve escolhas por História e Música, coincidentemente, houve troca de professoras substitutas nessas duas disciplinas.

Após as entrevistas iniciais e as observações de aulas, alguns alunos destacaram-se por se reconhecerem leitores. Elas são crianças comuns, que gostam de brincar no recreio com os amigos, que conversam em sala de aula, como a grande maioria dos aprendizes dessa turma. Dos trinta e um alunos da turma, serão apresentadas doze crianças com o objetivo de identificá-las de um modo especial, pela contribuição que deram a essa pesquisa, para descrever e aprofundar sobre os seus gostos.

A grande maioria dos alunos disse, na entrevista, que gostava de ler: vinte e seis. Os outros não disseram não gostar de ler, mas disseram “gostar mais ou menos” ou “um pouquinho”. Então, escolhi dentre aqueles que escreveram que gostam de ler, num momento de atividade de sala de aula em que não se estava perguntando especificamente sobre a leitura. Quando a professora propôs a apresentação dos alunos para compor o mural da turma, no momento de escrita, sete crianças disseram gostar de ler: Auxiliadora, Bianca, Gláucia, Gerson, Jonas, Manoel e Sabrina. Depois, no momento da entrevista individual que fiz com os estudantes, novamente disseram gostar muito de ler. Além desses dois critérios usados para a seleção dos estudantes que apareceriam aqui de uma forma mais especial, três alunas terminaram no primeiro semestre de aula o diário de leitura, que é construído a partir das leituras extras feitas em casa. Coincidentemente, as alunas Auxiliadora, Bianca e Sabrina foram as que terminaram o primeiro volume. As

outras crianças expressaram seu gosto na entrevista, dizendo que “gostam muito de ler”: Amanda (que também frequenta a biblioteca na hora do recreio), Alice (que pegou emprestados vinte e seis livros), Leandro (que pegou emprestados treze livros), Maria (que escolheu trinta e um livros, sem contar os empréstimos feitos mais de uma vez) e Neto (que pegou, por empréstimo, doze livros).

Na apresentação que será feita a seguir, é apontado o nível socioeconômico e a formação dos pais, no sentido de demonstrar a heterogeneidade de classes presentes na escola. Os pais responderam a um questionário, conforme Apêndice E, p. 194.

Amanda é uma menina falante, participa das atividades de classe, e observei que fica virada para trás por diversos momentos da aula, conversando com a colega, quando a sala de aula está organizada em filas com uma criança atrás da outra. Seu pai é carreteiro e a mãe que não trabalha fora, ambos concluíram o Ensino Médio e têm renda mensal de mais de cinco salários mínimos. Diz adorar “a professora de Português, assim como sua família, o colégio e as professoras”. Estuda no colégio desde o primeiro ano e lembra-se com satisfação do dia em que houve o “Livro Oculto” na sala de aula, no qual as crianças presentearam umas às outras com livros. Lembra-se, também, de uma situação negativa que aconteceu com ela, no dia em que caiu do balanço e teve que ir ao hospital para “dar pontos”. É uma aluna que diz gostar de ler, sua matéria preferida é o Português, vai à biblioteca da escola não apenas no dia de trocar livros, mas em outros momentos também. O livro que mais gostou de ler nesse ano foi Alice no país da mentira, porque é cheio de aventuras. A motivação para a leitura aprendeu com a avó. Sua mãe e pai preferem dar livros de presente para ela. Mas ela não reclama, gosta disso. Gosta de ler, como também de ouvir as histórias, por isso gosta de livros que são acompanhados de dispositivos que contam a história, assim ela pode ouvir quando está dentro do ônibus. Pegou emprestados na biblioteca treze livros no semestre, uma média de três a quatro livros por mês. Escolhe livros pela capa e pelas ilustrações que têm dentro, pois prefere os que têm imagens também. Compara a leitura a um cordão, que estaria sempre com ela para inspirá-la. A leitura como uma inspiração! A leitura como curiosidade, quer ler livros que despertem nela o que vem depois.

Alice é uma criança bastante interessante: um pouco agitada, levanta-se do lugar para conversar com os colegas, mas participa das aulas e, sempre que tem alguma dúvida, levanta o dedo para pedir ajuda à professora ou bolsista. Tem oito anos e faz aniversário

no fim do ano. Também estuda no colégio desde o primeiro ano e lembra-se com alegria do dia do “Livro Oculto” organizado quando estava no segundo ano. Sua mãe é enfermeira e o pai, radiologista, ambos com Ensino Médio concluídos, vivem com renda mensal de um a três salários mínimos. Disse que gosta de estudar, de fazer as tarefas escolares e, nas horas vagas, brinca de pique-pega, pique-esconde e pique-cola com as amigas da sua vizinhança. Gosta de Matemática e também gosta de ler, principalmente contos de fadas. Aprecia livros que tenham imagens. Disse que seus pais leem muito e ela aprendeu a gostar de ler “vendo eles lendo”. Seu livro preferido é o livro *Mágica da Lulu*. Ao escolher os livros na biblioteca, além de olhar a capa, gosta de dar uma folheada para ver as imagens, principalmente se elas forem engraçadas. Não gosta de escolher livros muito grandes, que não conseguirá ler em uma semana, que é o prazo para devolvê-los à biblioteca. Compara a leitura a um caderno cheio de letras e o ato de ler ao coração, porque gosta de histórias de amor. Pegou vinte e oito livros emprestados na biblioteca.

Auxiliadora é desinibida, fala com convicção e respondeu a todas as perguntas da entrevista sem titubear. Filha de uma professora formada no Ensino Médio e de um Caixa Bancário, com curso superior completo, que vivem com uma renda entre quatro e cinco salários mínimos, gosta de ler, desenhar e conversar baixinho com as colegas na sala de aula. Lembra-se com saudades do parquinho e dos momentos vividos no primeiro ano. Quando não está na escola, gosta de brincar de boneca, de sair pra passear, de chamar amigos para irem à sua casa e de assistir filme. Sua mãe é professora de Ciências e também pega livros emprestados na escola em que trabalha para a filha ler como, por exemplo, *O Diário de um banana*¹³ que foi emprestado da escola dela. Disse que aprecia Português porque faz muito trabalho legal. Gosta de escrever na aula de Matemática também. Gosta de estar na escola para brincar e aprender. Vai à biblioteca na hora do recreio para brincar de professora. Gostou muito de ler *Alice no país da mentira*, porque é um livro engraçado e a personagem viaja pelo país da mentira e pelo país da verdade. Aprendeu a ler com quatro anos e disse que, de tanto tentar ler e entender o que estava escrito, foi aprendendo a gostar de ler: “Mas eu não entendia o livro. Aí eu ficava, eu queria mais, ler mais, e lia aquela página pra ver se eu entendia, e aí eu acabei tendo o gosto pela leitura mesmo”. Aprecia livros maiores, nem muito grosso, nem muito fino,

¹³ O livro *O diário de um banana*, de Jeff Kinney, não foi emprestado pelos alunos na biblioteca escolar, mas faz parte de sua biblioteca particular ou de empréstimos feitos em outra instituição, apesar de a biblioteca dispor de cinco exemplares da série.

escolhe pela capa, pelo título e aqueles que têm aventuras de turmas. Compara a leitura a uma bolsa, porque gosta muito de ler e “iria levar para todo lugar”. Disse que “às vezes leva uma bolsa para a rua pra não ficar com tédio em alguns lugares”. É uma leitora exigente, não lê qualquer coisa por obrigação, mas lê por curiosidade, para saber o desfecho da trama, por prazer. Também completou o volume 1 do diário de leitura no primeiro semestre letivo.

Bianca chegou ao colégio nesse ano e expressa que é uma criança feliz. Filha de pais separados, ambos Agentes Penitenciários, vivem com renda mensal de quatro a cinco salários mínimos. A mãe tem Curso Superior incompleto e o pai, Ensino Médio. Estudava em escola próxima ao bairro onde reside. Lembra-se com saudades dos passeios que fazia todos os anos na escola, onde ainda estuda no período da manhã, num sistema de creche/escola. Gostava da quadra na hora do recreio e de estudar e do jeito carinhoso como a professora fazia as explicações. Ao chegar ao novo colégio está gostando das aulas, da hora do lanche, do lanche saudável. Gosta de ler e de brincar “de boneca, de pique-esconde, de um monte de coisas, pique-pega, de amarelinha”, bem como de ler quadrinhos e diários. Os últimos livros de diários que leu foram ganhos no aniversário: Diários de Aventura da Ellie: uma viagem fora de série, Diário de um banana: vida de cão, Diários de aventura da Ellie: a verdade é o bicho. Escolhe os livros que irá ler pelo título, dá uma folheada para ver o que tem nele. Aprecia estudar Português, assim como Educação Física, pois corre, brinca e aprende jogos e brincadeiras. Diz que tem predileção por ler aventuras diferentes, “que a gente se encanta”, bem como de ler romances. Também concluiu o 1º volume do diário de leitura no primeiro semestre. Compara a leitura a uma lâmpada, “porque sempre em desenhos, quando alguém tem uma ideia, aparece uma lâmpada”.

Gláucia estuda no colégio desde o primeiro ano e diz sentir saudades dos professores do primeiro ano. Foi sua professora e ela é muito carinhosa e fala baixinho. Ela disse que prefere brincar de boneca e com seus bichinhos de pelúcia. É filha de professora formada em curso superior completo e o pai é comerciante, com escolaridade de Ensino Fundamental. Aprecia Matemática, Português e Educação Física, porque “são legais pra gente fazer”, tem predileção por estudar, porque aprende muitas coisas. Gosta de ler vários livros, mas tem preferência pelo Diário de uma garota nada popular, porque no livro tem coisas engraçadas. Apreciou muito ler o livro Só um minutinho, porque nele

tem Matemática e ela gosta dessa matéria, além de ser uma história engraçada de uma velhinha esperta que faz o esqueleto (A Morte) perder seu tempo. Escolhe os livros pela capa, pelo título. Comparou a leitura à sua hipopótama de pelúcia, “porque ama muito ela, como também a leitura. A leitura é minha bichinha de pelúcia”.

Gerson é um garoto que se destacou desde a primeira observação de classe, por sua participação ativa nas aulas, por apresentar o prazer pela leitura e, principalmente, pela escrita. Filho de pais separados, ambos professores doutores, com renda mensal de mais de dez salários mínimos. Ele escreveu uma história em que os personagens eram monstros, com alto grau de detalhamento. Quando perguntado por suas preferências, ele disse que adora fazer seu livro e ajudar a sua mãe a construir os materiais para seus alunos, pois a mãe também é professora do colégio. Teve dificuldade em selecionar uma matéria curricular de que mais aprecia, porque gosta de todas, mas destacou Artes, porque acha que o ajudará na arte do livro que pretende escrever. Além de estudar, gosta de conversar e de brincar. Lembra com saudades das festas de final de ano com as professoras e amigos da sala de aula. Às vezes vai à biblioteca na hora do recreio para ficar lá, lendo. Escolhe os livros pela capa, pelo título e dá umas folheadas. Prefere os de aventuras, brincadeiras, que contam a vida de alguém. Se não encontra livro interessante, não pega nenhum. Contou que, na sua família, todo mundo gosta de ler, seu irmão mais velho, seu pai e sua mãe. A mãe dele já escreveu um livro e por isso também quer escrever um. Compara a leitura a uma “máquina para ir para outra dimensão”, bastava clicar lá para entrar no portal e ver a história.

Jonas é um menino tranquilo em sala de aula, gosta de brincar no recreio e no espaço próximo à galeria de artes do colégio. Filho de uma enfermeira formada em curso superior e de técnico em refrigeração com curso fundamental completo, recebem renda mensal de um a três salários mínimos. Gosta de Ciências e de ler. Gostou de ler o Diário de um Banana porque é um livro engraçado. Escolhe os livros olhando o título, a capa e as páginas. “Livro pra mim é só diversão”, diz Jonas. E completa: “Quando eu não sabia ler, meu pai me ensinou a ler, eu pensava que eu podia viajar na leitura”. Compara a leitura a um skate, porque você não precisa fazer força com ele, ele te leva. “É uma coisa bem radical”, completa o aluno.

Leandro é um aluno quieto na sala de aula. Estuda no colégio desde o primeiro ano e um dos momentos mais significativos que viveu na escola foi a Gincana de

arrecadação de brinquedos em que as turmas foram premiadas na quadra da escola. Filho de funcionária pública municipal de cidade vizinha, com Ensino Médio, e de pai vigilante com Ensino Médio incompleto, que têm renda mensal de um a três salários mínimos. Nas horas vagas gosta de ler livros, brincar com seu pai e jogar no tablet. Tem preferência por Matemática, como também por aulas em que os alunos sentam-se em duplas. Aprecia os livros trabalhados pela professora, e se lembra da história Só um minutinho, trabalhada pela professora no 1º ano. Disse que as professoras do colégio lhe inspiraram o gosto pela leitura. Escolhe os livros pela capa e pelo que têm dentro. Aprecia reler os livros que a professora trabalhou na sala de aula. Para ele, “a leitura é como uma coisa que a criança gosta e pode apreciar a hora que quiser”, como o seu sapo de brinquedo que tem uma barriga mágica, que abre com um zíper, onde você pode guardar coisas.

Manoel é um aluno bem falante, sorridente e levado. Filho de secretária escolar de nível superior completo e de pai contador com Ensino Médio, com renda mensal de mais de cinco salários mínimos. Estuda na escola desde o primeiro ano e lembra-se com saudades de seus colegas do 1º ano que não estudam na mesma turma. Adora jogar videogame e ver vídeo no tablet. Tem predileção por Matemática e gosta de brincar no parquinho do colégio. Gosta de ler e os livros preferidos são Dragão no armário e um de dinossauros. Escolhe os livros que irá pegar emprestado na biblioteca pelas imagens e pela capa. Disse apreciar ler livros de aventuras e terror e que não gosta de romance. Já leu diários. Comparou o seu gosto pela leitura ao videogame. Quando perguntei o porquê, ele disse que tem jogos que precisa ler pra conseguir avançar. Apesar de dizer apreciar ler, teve dificuldade em expressar os livros de que não tem predileção por ler.

Maria é uma menina esperta, falante, sempre se dirige à professora para contar algum fato. Foi minha aluna no 1º ano e é muito carinhosa comigo. É a mais novinha de três irmãs, as duas mais velhas com 20 e 18 anos. Sua mãe é ajudante de transporte escolar com o Ensino Fundamental e o pai, eletricista com curso técnico. A família tem renda mensal de um a três salários mínimos. Guarda na lembrança uma amizade que fez no primeiro ano, mesmo a amiga sendo de outra sala. Lembra também da última aula de Artes no 1º ano em que fizeram muitas coisas legais. Disse que, nas horas vagas, prefere ler, desenhar, ver televisão, jogar no celular, no videogame e passear. Aprecia estudar e sua matéria preferida é a Matemática. Gosta de ler e o preferido é o Diário de uma garota nada popular. Tem um tio jornalista que lê muito. Disse que aprendeu a ler sozinha, com

cinco anos. Prefere as histórias divertidas e engraçadas. Escolhe os livros pela ilustração, que precisa ser colorida, e pelo título. Pegou muitos livros na biblioteca, mas disse que não leu todos. Comprou o livro Diário de uma garota nada popular quando estava no 1º ano, na Feira do Livro da escola. Não conseguiu lê-lo naquela época, mas, aos poucos, está conseguindo. Para ela, a leitura seria uma lâmpada, porque a leitura traz “criatividade, coisa legal”. Se fosse um animal seria uma coruja, “porque ela tem sabedoria, ela me inspira”, concluiu.

Neto é um aluno participativo na classe, sempre faz comentários nas aulas e está atento a tudo a seu redor. Ao se apresentar por escrito, disse que gostava de jogar futebol. Sua mãe não trabalha fora e seu pai é bancário, ambos concluíram o Ensino Médio. A família tem renda mensal de um a três salários mínimos. Estuda no colégio desde o 1º ano e lembra-se com carinho de algumas professoras que eram, na visão dele, “animadas, falavam com alegria e brincavam com a gente. A professora de Matemática lia livros relacionados à Matemática, a aula dela era diferente”. Tem predileção por estudar Português e disse que todas as professoras de Português que teve eram animadas e isso o levou a gostar da matéria. Aprecia tanto ler quanto escrever, assim como brincar na hora do recreio. Sua preferência são diversos tipos de histórias, sobre Matemática, histórias em que há um personagem só, como o Menino Maluquinho e histórias em quadrinhos. É exigente para escolher os livros, olha a capa, dá uma folheada, dá uma lida em uma página. Gosta de histórias engraçadas. Alguns livros que gostou de ler na escola ele tem em casa na sua prateleira, como, por exemplo, o livro Jacaré com dor de dente. Disse que a leitura poderia ser as várias letras do alfabeto. Compara o seu gosto pela leitura com o sentimento que tem por sua cachorra. Assim como sua cachorra, a leitura lhe dá alegria.

Sabrina é uma aluna tranquila, responsável. Sua mãe é bancária, de nível superior completo e o pai comerciante/empresário, com Ensino Médio, a família tem renda mensal de quatro a cinco salários mínimos. Estuda no colégio desde o primeiro ano e lembra com carinho da sua amiga inseparável que estudava na mesma turma no 1º ano. Escreveu na sua auto apresentação que adora ler, assim como gosta dos animais, principalmente dos gatos, e de fazer ginástica de trampolim no colégio. Tem apreciação por ler Diário de um banana e Diário de Aventuras da Ellie. Adora seus amigos, tanto meninos que são fofos, quanto as meninas. Não aprecia tirar fotos. Tem predileção por Geografia, por apreciar muito estudar os países, cidades. Nas horas vagas, mexe no seu telefone, faz seu dever e

brinca no computador, onde joga e entra na *internet* e no *facebook*. Disse que adora ler e escrever. Estava lendo o Diário de um banana 4. É uma das alunas que terminou o diário de leitura volume 1 no primeiro semestre. Disse que tem o gosto pela leitura desde pequeninha. Tem predileção por livros que contam a história de animais ou quadrinhos, preferindo aventuras e diários. Escolhe os livros pela capa, passa as folhas para ver como é por dentro e lê um pouco pra ver se vai gostar. Não aprecia ler livros fininhos de contos, tipo Chapeuzinho, Cinderela, nem os de terror. Tem preferência por livros que ensinam coisas, porque gosta de aprender coisas novas. Compara a leitura a uma caixa, “que você tira as coisas de dentro dela, a imaginação”.

Observo que os estudantes aqui apresentados são crianças que brincam, correm, uns de famílias com mais condições financeiras e outras, menos favorecidas, o que contribui para a heterogeneidade de classes sociais presentes nessa escola pública cujo ingresso se faz por sorteio. O que os une: o gosto pela leitura, por diferentes leituras. Ouvindo esses estudantes, percebendo seus escritos e suas interações com as atividades propostas pela professora, busco identificar suas percepções sobre o trabalho feito pela escola com a literatura infantil.

3.2 A ESCOLA E A LEITURA

Nesse item, pretendo identificar o papel da escola no desenvolvimento do gosto pela leitura. Os livros lidos são indicados pelos professores, escolhidos livremente na biblioteca, ou a influência é extraescolar?

Constato que há uma grande influência da família, conforme quadro 4, no apêndice F, na página 196 que investe na leitura inicial das crianças. Como disse Ziraldo em entrevista realizada por Garcia e Dauster (2000, p. 165), “acho que essa coisa de ler para o filho desde cedo, no berço, vai ajudar muito a criança a descobrir o prazer da leitura. Depois, vem a escola, e acontece o aprender a ler, a descoberta do caminho da leitura, que dá prazer a qualquer criança, mesmo às não-curiosas”.

É interessante observar a influência do ambiente familiar e como a exposição à literatura feita pela família propicia a expansão do conhecimento e o convívio com o texto literário. Terzi (1995) aponta que

Os benefícios de um ambiente familiar rico em eventos de letramento resultam em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e, conseqüentemente, maior sucesso nas primeiras séries escolares (Clark, 1976; Wells, 1985, 1986). A exposição constante da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre estórias em si, sobre tópicos de estórias, estrutura textual e sobre a escrita (TERZI, 1995, p. 93).

Petit (2009, p. 23) destaca que a leitura é uma arte, que se transmite. E aí reside a relevância da transmissão que ocorre na família. “Na maioria das vezes, tornamo-nos leitores porque vimos nossa mãe ou nosso pai mergulhado nos livros quando éramos pequenos, porque os ouvimos ler histórias ou porque as obras que tínhamos em casa eram tema de conversa”. Entretanto, não devemos subestimar ou desconsiderar o papel de outras agências de letramento.

Cinco crianças apresentam que o gosto foi despertado por professoras, que gostavam de ler para os alunos ou que ensinaram a ler. Esse fato é interessante, porque, quando a família não exerce essa influência, cabe à escola esse despertar. Como diz Walty (2003), a escola tem papel de apresentar aos alunos a leitura literária, principalmente àqueles que não tiveram a oportunidade desse contato e com o prazer despertado pelo livro.

Portanto, o papel do professor no processo de sedução é impar. Machado (2001, p. 116), reforça essa crença explicitando que “em termos bem simples, estou convencida de que o que leva uma criança a ler, antes de mais nada, é o exemplo. [...] Se nenhum adulto em volta da criança costuma ler, dificilmente vai se formar um leitor”.

Há de se destacar que um aluno expressou que aprendeu a gostar de ler lendo. O livro lido foi a porta de entrada para a abertura ao gosto pela leitura. Ziraldo (ibid, p. 164) destaca que “a primeira coisa na infância é possibilitar a máxima convivência possível com o livro”. Nessa convivência, o leitor descobre a fruição que a leitura literária pode propiciar.

Quando fiz a entrevista coletiva, perguntei aos alunos sobre qual a influência da escola no seu gosto pela leitura. Auxiliadora respondeu assim: “Eu comecei a ler bem pequenininha e eu acho que quando eu entrei aqui pro colégio, influenciou bastante, porque desde o primeiro ano tinha uma hora que as professoras sempre liam livros pra gente”.

E Leandro complementou:

Eu comecei a gostar de ler já no segundo ano, porque as professoras falavam muito sobre o livro e o que eles contavam. Ai a gente começou a ler livros, a gente começou a ir na biblioteca e ler e ver as histórias. A gente pega a história e o que conta a história. Aí foi isso que influenciou. Você ouviu e agora você está lendo a história.

Sabrina concordou com os colegas: “Porque na escola, na aula de Português, a professora sempre lia um livro, da biblioteca, a gente ia sempre lá pegar um livro pra ler em casa”.

Portanto, o adulto leitor tem um papel importantíssimo no despertar o gosto pela leitura e os alunos que mais pegaram livros emprestados apontam a influência do professor leitor e daquele que programava momentos de leitura individual para as crianças. Kleiman (1995, p. 31) aponta a importância do suporte do adulto nessa etapa de aprendizagem, tanto do oral, quanto do escrito, assim como nas interações estabelecidas.

Na entrevista coletiva, houve outros depoimentos interessantes. Transcrevo, abaixo, para uma compreensão mais efetiva do que as crianças pensam:

Alice: A escola ensinou a gente a ler, amor pela leitura, mais diversão pela leitura, e também a brincadeira pela leitura, parece que a gente está dentro dos livros.

Auxiliadora: A gente sente o livro dentro da gente ou a gente dentro do livro.

Alice: A gente fica imaginando como seria.

Neto: Isso pra mim é uma coisa que eu não consigo explicar. Sei que a escola influenciou a leitura. Eu falei que um dia eu vou ser um ótimo leitor. Pronto! Eu via as professoras lendo, elas sempre liam sem errar nada, ai eu falei, um dia quando eu crescer eu vou ser assim! Aí agora eu gosto de ler.

Gláucia: A professora já leu vários poemas, muitos textos, e isso que me deu a ideia de começar a ler livros.

Leandro: Influenciou como se fosse, elas lendo. O jeito que elas liam.

Neto: Elas imitavam os personagens.

Por esse diálogo, fica bem evidente o papel que as professoras desempenham para incentivar o gosto. Seja por sua leitura clara e bem oralizada, seja pelas dramatizações e uso de onomatopeias e outras representações das falas das personagens, seja pelo próprio gosto que sentem ao ler o livro.

Além do que foi relatado pelos alunos, a escola faz um investimento semanal, em que os alunos vão à biblioteca para fazer empréstimos de livros. Nota-se a importância da delimitação pela escola da ida à biblioteca, ou aula de biblioteca, como citada pelos alunos e professora. Apenas cinco alunos procuram a biblioteca em outros momentos, na hora do recreio, conforme quadro 5, no apêndice F, na página 196, o que revela a importância dessa aula para a grande maioria. Sem esse incentivo da escola, os alunos poderiam ter o contato com os livros diminuído.

Ressalto, aqui, o trabalho que a professora procura fazer no sentido de motivar a leitura pelos estudantes, e não apenas o empréstimo burocrático dos livros. A professora aponta o trabalho de “investir na aula de biblioteca que estava perdida também, ia, pegava livro, guardava, ia pegava livro, guardava...” Começou a investir na propaganda do livro, nos Diários de Leitura e pensa em montar um banner como se fosse uma página do *Facebook* para colocar os comentários feitos pelos alunos sobre os livros lidos.

Esse trabalho, mais do que fichas rotineiras de leitura, visa à divulgação dos livros lidos pelos estudantes de uma forma criativa, próxima à que usam no cotidiano, como a escrita de comentários nas páginas das redes sociais. Petit destaca a importância de se expor as crianças, mesmo bebês, à literatura, porque ela permite que eles consigam desenvolver-se:

Sabemos também o quanto é importante, desde a mais tenra idade, propor aos bebês alimentos culturais, contar-lhes histórias e ler para eles – deixando que se mexam e se desloquem livremente no espaço. Para crescerem, para começarem um dia a formular sua própria história, eles necessitam de literatura (PETIT, 2009, p. 123).

A aluna Auxiliadora, na entrevista coletiva, lembrou o trabalho que a professora fazia a partir do diário de leitura, o que a motivou a buscar novas leituras. Esse trabalho reforça a relação entre a leitura e a escrita.

A professora sempre falava pra escrever de tarefa o livro que você leu no diário de leitura, aí, antes de você escrever, você tinha que ler aquele livro. Então, depois que você escreve uma vez, você vai querendo escrever mais, mais. E vai querendo ler mais livros. É igual quando você tá brincando assim, sua mãe fala: “vai ler um livro!”. Você fala que não quer, e você vai. De repente ela fala: “Auxiliadora, vai arrumar seu quarto”, você não quer parar de ler. Aí você já ficou na história, já gostou da história!

Há uma grande diversificação sobre os tipos de leitura que os alunos preferem escolher, conforme pode ser constatado no quadro 6, no apêndice F, à página 196. Alguns alunos não sabem nomear o tipo de livro e apresentam os títulos dos livros lidos. Livros de terror aparecem cinco vezes, histórias em quadrinhos, sete, aventura, dez vezes, diários, onze vezes. Os alunos dizem também que preferem livros grossos porque, como afirma Lílian, “me interessa mais de ler”. Ou seja, os alunos que apresentam um maior ritmo de leitura apreciam os livros mais grossos, pois “os livros grossos têm histórias maiores e mais interessantes”, afirma Lorena.

Na entrevista coletiva com um dos grupos de alunos, eles revelaram apreciar livros grossos porque, segundo Leandro, “você pode ler por mais tempo e esquecer de tudo”. Bianca também confirma essa preferência e diz que “porque com ele a gente distrai, imagina mais coisa”. Outros alunos apresentam que não gostam de livros finos, sem ilustração.

Ainda sobre os tipos de leitura que mais apreciam, os alunos esclareceram o que compreendem por romance. Observa-se que aqui não há a definição de acordo com o gênero literário, mas de acordo com a intuição do que eles pensam que é, como relação afetiva. Auxiliadora assim esclarece: “Eu acho que livro de romance é que conta assim, sobre uma paixão, fala sobre amor, sobre um casal”.

Ao serem perguntados sobre o que é aventura, o que é uma história de aventura, Neto explica a sua compreensão: “Eu acho que livro de aventura é sempre um livro que conta sobre uma pessoa que tem um objetivo, ela está em um lugar e tem um objetivo”.

Sobre as leituras de que menos gostam, os livros de terror são os mais citados, treze alunos afirmam que não gostam de livros dessa natureza porque, como afirma Maria, “assusta!” O quadro 7, no apêndice F, às páginas 198-199, é esclarecedor sobre os tipos de leitura menos apreciados pela turma.

Petit aponta os diferentes gêneros literários e relaciona o que cada uma das leituras pode provocar no leitor. É esclarecedor entender que há significados que não conseguimos atribuir ao nosso gosto, porque dizem respeito a questões inconscientes:

Mitos, contos, lendas, poesias, peças de teatro, romances que retratam as paixões humanas, os desejos e os medos ensinam às crianças, aos adolescentes, aos adultos também, não pelo raciocínio, mas por meio de uma decifração inconsciente, que aquilo que os assusta pertence a todos. São tantas as pontes lançadas entre o eu e os outros, tantos os vínculos entre a parte indizível de cada um e a que é mostrada aos outros (PETIT, 2009, p. 116).

Os livros de terror são apreciados por uns e rejeitados por outros. Alguns revelam que não gostam de ler livros de terror à noite, porque causam pesadelos, ou não conseguem dormir porque ficam imaginando os acontecimentos do livro. Neto é a exceção desse grupo, pois, para o livro ficar mais estimulante, apaga as luzes, pega uma lanterna e lê escondido embaixo do cobertor.

Maria explica que: “Eu gosto de ler de dia, porque aí eu me divirto com minhas amigas brincando e esqueço do livro. E de noite ele fica na minha mente”. Sabrina, que não aprecia esse tipo de livro, esclarece: “Eu não gosto de livro de terror porque pra mim não tem graça de assustar as pessoas. Eu não acho graça dar medo na pessoa. Essas coisas de matar, eu não acho graça em livro de terror não”.

Ainda sobre os livros de terror, os alunos trouxeram o desenho animado do Scooby Doo, mas esse não dá medo, é engraçado, “sabem que é tudo mentira”, completa Gláucia.

Sobre os livros de ficção, os alunos não sabem muito o que significa, mas explicam, conforme Bianca: “Ficção pode ser uma coisa misturada com outras histórias. Só que, pode ser metade de uma história real que mistura com uma que não existe, e vai misturando tudo. Até que vira uma história louca que você sabe que nunca vai ser real”.

A ficção não é entendida como literatura: “é uma coisa que não existe, que você sabe que nunca vai ser real”, afirma Bianca.

Há alguns livros que os alunos não leem porque são impróprios para a idade. Na entrevista coletiva, tentei esclarecer que tipos de leitura seriam impróprios. Auxiliadora diz que é “aquele livro que tem muita coisa que ainda tá cedo pra você ficar sabendo”. Sabrina complementa que “livro impróprio é livro pra adulto, pra mais de 18 anos. Que tem muita abobrinha e tem coisa que a gente não precisa ficar sabendo”.

Os alunos deram exemplos de livros que, por enquanto, são impróprios, mas que gostariam de ler um dia: Harry Potter, porque só no quarto e quinto ano que poderão pegar emprestado¹⁴, Cinquenta tons de cinza, que as mães não permitem, porque tem coisas inapropriadas para a idade, assim como Cidade de Papel, que uma das mães irá assistir ao filme e verá se a filha poderá ou não acompanhá-la ao cinema, mas que ainda não deve ler o livro.

Há também os livros que são impróprios, no dizer dos alunos, porque apresentam palavrões, que são compreendidos como “palavras feias”. O impróprio está relacionado ao medo, assim como ao vocabulário. O dado do proibido como relacionado à sexualidade não é claramente dito pelos alunos, que se sentem inibidos em falar sobre isso, riem e Gláucia tenta explicar porque riam: “é que a gente acha bobeira”.

Há ainda uma questão que foi apresentada na entrevista individual e explorada na entrevista coletiva, sobre os livros para menina e para menino. Foi um debate não conclusivo e o diálogo pode ser explicitado assim

Auxiliadora: Eu acho que não existe livro pra menino e pra menina, a não ser igual ao que o Leandro falou, que dá dicas para menina.

Miriam: Dicas de beleza?...

Meninas: É!!!

Gláucia: Dicas de maquiagem

Bianca: Um livro não é só pra menino, ou só pra menina. Eu acho que se a menina ler esse livro eu acho que é mais sobre um menino, eu acho que as meninas podiam não gostar. Agora se um menino ler um livro de menina, igual você falou que tem dicas de beleza, a gente pode não

¹⁴ Parece que o aluno quis pegar na biblioteca o livro de Harry Potter e a bibliotecária disse que estava na prateleira dos alunos maiores, dos 4^{os} e 5^{os} anos.

gostar. Não tem livro pra menino e pra menina. Os dois podem não gostar de um livro. Tipo, a menina pode não gostar de uma dica de beleza.

Miriam: Não entendi, repete. Pode ter um livro de dica de beleza para os meninos?

Bianca: Os meninos podem gostar de um livro que tem dica de beleza, tipo o cabelo “moicano”.

Maria: Eu não acho que tem livro só pra menino ou só pra menina. Pode ter meninos que se interessam mais para os livros de menina e ter meninas que se interessam para os livros de meninos. Tipo, os livros de princesas, eu acho que os meninos não gostam muito, porque contam mais sobre as coisas amorosas que os meninos não gostam muito. Eles gostam mais de livros de aventura do que de amor.

Gláucia: Eu, diferente do que a Maria falou, gosto mais de aventura do que de romance.

Ainda sobre a questão de gêneros, Jonas diz o seguinte: “Qualquer um pode ler o que quiser.” Quando insisti porque ele achava que não tinha livro de menina e de menino, ele afirmou com convicção, com voz firme e sem exitar: “É porque são pessoas que não querem explorar o mundo da leitura”.

Sobre esse aspecto, Benjamin (1984) esclarece que a intimidade que a criança tem ao ler um livro de literatura é muito maior do que a do adulto, porque ela entra no mundo expresso no livro. “A criança mistura-se com os personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto. O desenrolar e as palavras trocadas atingem-na com força inefável, e quando ela se levanta está envolta pela nevasca que soprava da leitura” (BENJAMIN, *ibid*, p. 78).

Foi possível registrar todos os livros emprestados pelos alunos no primeiro semestre letivo, conforme quadro 8, no apêndice F, na página 199-203. As escolhas reforçam os quadros das preferências dos estudantes, quadro 6, apêndice F, p. 196 e o da frequência à biblioteca, apêndice F, quadro 5, p. 196. Em um semestre letivo, foram emprestados 564 (quinhentos e sessenta e quatro) livros, numa média de dezoito livros por criança. Alguns títulos repetiram-se, conforme apresentado à frente na tabela 1, apêndice G, p. 207. Os registros dos empréstimos feitos pelos estudantes, semanalmente revelam que, em algumas semanas, alguns alunos esqueceram os livros em casa e, por isso, não puderam pegar emprestado, assim como em outros casos houve renovação dos livros emprestados por serem grossos e não terem conseguido terminar as leituras.

Nas entrevistas, os alunos revelam que leram os livros emprestados e apenas uma aluna não leu todos que levou. A grande maioria apreciou as escolhas feitas.

Os estudantes revelaram que escolhem os livros olhando a capa, o título e as ilustrações. Isso manifesta a importância da estética atrativa da capa para as crianças. Bianca explica como escolhe o livro “Eu vou procurando, eu vou vendo as páginas, também me interessa pelo título. Eu não leio. Eu pego, vejo o título e folheio as páginas, pra ver o que tem nele”.

Gerson também escolhe o livro pela capa: “Eu olho a capa, eu olho assim, primeiro eu olho o título, se eu acho o título legal eu dou umas folheadas, e pronto”.

Se a capa desperta a sua curiosidade, certamente o livro será escolhido. Como afirma Machado (2001, p. 115), os leitores “carregarão pela vida afora a curiosidade pelo que os livros escondem e a tentação irresistível de ler o que lhes cair nas mãos”. O gosto pela leitura será despertado pelo que ele oculta.

Há alguns livros que ficaram registrados nas lembranças das crianças. Os alunos remeteram-se aos primeiros livros lidos, quando se alfabetizaram, ou a livros que foram presenteados, conforme quadro 9, apêndice F, p. 204-205. A febre do momento pelos Diários, como também pelas aventuras da coleção Como treinar seu dragão, não ficaram de fora. Gibis da Turma da Mônica, O menino Maluquinho e Contos de Fadas também apareceram. Sobre esse aspecto, Benjamin (1984, p. 109) indica que “o conto de fadas permite à criança equiparar-se ao herói. Essa necessidade de identificação corresponde à fraqueza infantil, sentida frente ao mundo dos adultos”.

Benjamin (1984, p. 55) destaca também o potencial que os livros têm para despertar na criança os sentimentos e emoções. O movimento é da criança para o livro, pois ela é sujeito. “Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as contempla – a própria criança penetra-as no momento da contemplação, como nuvem que se sacia com o esplendor colorido desse mundo pictórico”.

Como disse a professora na entrevista, é importante partir do que as crianças gostam para apresentar-lhes a leitura de clássicos. Ela assim argumenta: “Eles estão nessa onda editorial dos “diários”. Mas eu também acho que é isso, a gente tem que partir talvez dessa leitura muito empobrecida do ponto de vista literário e trabalhar com os clássicos”.

Essa leitura inicial é fundamental, como salienta Ziraldo (in Garcia e Dauster 2000, p. 164), “se você não leu facilmente quando era criança, vai ser um leitor lento, sofrido, e não um leitor prazeroso. Por isso, a primeira coisa na infância é possibilitar a máxima convivência possível com o livro”.

O aluno Thomaz destacou na entrevista individual, quando perguntei que tipo de leitura ele gostava de fazer, ele disse: “uma leitura assim: mais calma que eu gosto”. Petit apontava que a elaboração estética presente nos livros pode tranquilizar.

A ordenação sequencial, a elaboração estética contida nos livros tranquilizam: o tempo é ordenado, os acontecimentos contingentes ganham sentido em uma história vista em perspectiva. E é como se mediante a ordem secreta que emana da literatura, o caos do mundo interior pudesse assumir uma forma (PETIT, 2009, p. 114-115).

Os alunos expressaram com muita coerência suas preferências. Cabe a nós, enquanto professores e escola, estarmos atentos a isso, para possibilitar que, a partir de suas experiências, possamos tornar o universo da leitura literária mais próxima dos estudantes.

No próximo item apresentaremos sua percepção sobre a escola, o que pode revelar um pouco mais sobre suas preferências e expectativas.

3.2.1 Representações sobre a escola em que estudam

Ao tentar captar o que os alunos guardam na lembrança de bons momentos vividos na escola, pretendo compreender o sentido que a escola tem nas experiências das crianças. O que guardam de positivo pode revelar o papel que a escola tem em suas escolhas, conforme quadro 10, no apêndice F, p. 205-206.

Observo que duas crianças se lembram do “Livro-Oculto” e duas da “Feira do Livro” como momentos importantes que guardam na lembrança.

Nessa parte do trabalho, percebo a importância das relações interpessoais desenvolvidas pelas crianças na instituição escolar. Elas remetem suas lembranças aos

professores, amigos e atividades desenvolvidas no recreio, em excursões, em feiras do livro. Ou seja, o que fica realmente marcado é o que foi intensamente vivido e compartilhado com o outro.

Na entrevista coletiva, esse assunto também foi explicitado pelos alunos. Eles acham que os professores despertam a curiosidade e que o fato de irem à biblioteca toda semana tem um papel rico. Sabrina apresenta sua opinião sobre isso e diz que a escola intensificou o seu gosto pela leitura.

Sabrina: Eu já gostava antes de entrar aqui na escola, mas as professoras me ajudaram a gostar mais de ler.

Miriam: Por que você acha?

Sabrina: Porque na escola, na aula de Português, a professora sempre lia um livro, da biblioteca, a gente ia sempre lá pegar um livro pra ler em casa.

O trabalho escolar em torno da biblioteca é de um grande significado para os alunos e Petit reforça que, dentro da escola, a biblioteca não deveria se restringir ao papel pedagógico, mas sim, possibilitar a apropriação da cultura enquanto tal.

Mesmo no interior da escola, a biblioteca deveria ser um espaço cultural, mais do que um complemento didático, para dar lugar a percursos singulares, a achados imprevistos (em particular no caso de quem não pode ter acesso a uma biblioteca familiar). Ela não deveria estar a serviço apenas da pedagogia, mas se afirmar como um “espaço de não obrigação no interior da obrigação”, para retomar a fórmula de Ani Siro (PETIT, 2009, p. 274).

Mas a apreciação do livro não é só motivada pelas professoras. Auxiliadora esclarece que “Neto mesmo me incentivou a ler o Diário de um banana, que ele lia na Van e falava que era muito legal, por que você não pega emprestado, ou compra?”.

Bianca comunga do mesmo sentimento em relação ao diário de leitura, como uma prática que incentiva a ler e a escrever cada vez mais.

Igual a Auxiliadora falou, começa a ler e não pára. Eu, quando era pequena não gostava de tomar banho. Aí eu entrava e depois a minha mãe me chamava e eu não queria sair que a água ficava muito gostosa. Eu

acho que o diário de leitura me ajudou, porque eu lia um livro por semana, agora eu estou lendo dois, três livros por semana.

Os alunos do segundo grupo de entrevista coletiva destacaram uma ação da escola, feita pela professora conjuntamente com a responsável pela biblioteca. A professora motivou a propaganda de livros a serem colocados na biblioteca. Os alunos lembraram-se desse fato, expressando o quanto esse trabalho possibilitou tanto desenvolver o seu gosto, quanto o dos colegas de outras turmas que frequentam a biblioteca.

Gerson: Quando ela incentivou bastante a gente, a gente começa a incentivar os outros pra ler nossos livros. Porque ela incentivou a gente a fazer propaganda pra colocar na biblioteca.

Miriam: Então, a propaganda que vocês faziam dos livros, você acha que ajudou os seus colegas a quererem ler o livro do qual você tinha feito a propaganda?

Gerson: Não só os meus colegas, mas também gente de outras salas.

Os alunos motivam os outros a pegarem livros através da sua visão de leitores e a professora e as bibliotecárias incentivam esse fato, permitindo que, além de irem a esse espaço semanalmente, os alunos tenham acesso à opinião de outros colegas através dos comentários que estão na propaganda de livros¹⁵. Petit (2009) explica que muitas vezes a voz do outro, a opinião sobre o livro pode permitir ao outro entendê-lo.

Por muito tempo se opôs o oral e escrita, embora o livro e a voz sejam companheiros, e a biblioteca, em particular, seja um ambiente “natural” para a oralidade: é o lugar de milhares de vozes escondidas nos livros que foram escritos a partir da voz interior de um autor. [...] Mas para as pessoas que cresceram longe dos suportes impressos, alguém tem que emprestar sua voz para que entendam aquela que o livro carrega (PETIT, 2009, p. 59).

Jonas destaca a influência de um colega da escola na leitura de uma coleção que o ajudou a gostar mais de ler. Essa leitura foi para ele um divisor de águas na apreciação que ele tem pela leitura literária.

¹⁵ Essa atividade será descrita no próximo capítulo.

Jonas: O Neto estava lendo a história de dragão, trouxe um monte de livro da coleção, aí eu pedi pra ele, ele me emprestou, e aí eu li e me deu o gosto.

Miriam: Então o colega te ajudou também a gostar. Às vezes, na escola, é isso que acontece!

Por duas vezes o aluno Neto é citado espontaneamente pelos colegas como alguém que motivou a leitura desse ou daquele exemplar. Como ele gosta de ler, isso se dá naturalmente em suas interlocuções diárias, na van, na sala de aula, ou em qualquer espaço onde é possível partilhar o gosto.

Amanda lembrou, na entrevista individual, do evento que é a Feira do Livro: “quando a gente fez um... Uma troca de livros”. O chamado livro-oculto. Essa atividade que a professora desenvolveu na época da “Feira do Livro” foi destacada também por Alice. Momentos que ficam na memória por serem prazerosos, porque despertam o gosto, o livro como presente a ser trocado entre os estudantes.

A Feira do Livro é um dos grandes eventos de letramento efetivados na proposta da escola e os alunos o reconhecem como um momento positivo. As crianças lembram-se de livros que foram comprados por elas mesmas nos estandes. É um momento de autonomia, porque trazem o dinheiro de casa e, sem a presença da família, compram o livro de seu interesse.

É importante perceber o papel que tem a escola, os professores, bibliotecários, colegas de classe, dentre outros agentes educacionais, na relação da criança com o livro. Através da mediação por eles efetuada, os alunos vão se apropriando da leitura, vão experimentando outros livros e outras opções.

Assim, aos poucos, vão apurando o gosto. Se antes as gravuras coloridas chamavam a atenção, em um dado momento o texto é o que se destaca, mesmo as gravuras com branco e preto. Benjamin corrobora essa compreensão e expressa que “através das xilografuras em branco e preto abre-se para a percepção infantil um mundo próprio. A criança desperta no reino das gravuras não coloridas da mesma forma como outrora vivenciara seus sonhos no reino das coloridas” (BENJAMIN, 1984, p. 52). Cabe a nós, educadores, propiciarmos essa possibilidade para as crianças de descobrirem o potencial dos livros, através do contato intenso com material de leitura rico em significados para os estudantes.

3.2.2 Representações sobre a leitura de literatura

A pergunta “se a leitura fosse uma coisa, o que ela seria para você”, pode revelar como as crianças se colocam diante da leitura. Ao pedir para os alunos concretizarem seu gosto ou não gosto pela leitura indicando um objeto que a ele se relaciona, observamos que, para a maioria, a leitura está relacionada ao positivo, a coisas que eles apreciam ou que os inspiram.

Talvez essa seja a pergunta central dessa pesquisa. O que a leitura significa concretamente para cada criança poderá revelar suas representações sobre o ato de ler como algo importante, relevante, positivo ou não. Ao comparar a leitura com uma coisa ou objeto, ou mesmo com um animal, as crianças trazem, para o concreto, o sentimento que experimentam.

Amanda compara a leitura “a um cordão, que estaria sempre com ela para inspirá-la”. A leitura como uma inspiração! A leitura como curiosidade, quer ler livros que lhe despertem o que será que vem depois.

Alice equipara a leitura “a um caderno cheio de letras, a um coração, porque gosta de histórias de amor”. Disse que tem preferência por conto de fadas, então é coerente com o tipo de leitura que faz.

Auxiliadora assemelha a leitura “a uma bolsa, que pode abrir em qualquer lugar e livrá-la do tédio”, é algo muito curioso!

Arnaldo gosta de jogar bola, então a leitura pra ele poderia ser “uma bola porque ele gosta da leitura”.

Para André, a leitura “é diversão”. Teve dificuldade em achar a metáfora, mas, depois de insistir, comparou a leitura a um “brinquedo, porque ler é diversão e brincar também o é”.

Claudio iguala a leitura “a um filme, no livro você vê e imagina, no filme você vê”. O livro é como um filme que passa na sua cabeça.

César equipara a leitura a um “brinquedo porque é legal, ajuda a construir. Ajuda a pensar bem para estudar”.

Bianca e Maria assemelham a leitura “a uma lâmpada das histórias em quadrinhos, que dá ideia”, é bem sugestivo do poder da leitura para essas crianças, do quanto elas dialogam e aprendem lendo... Maria também compara com um animal, “a coruja, porque ela tem sabedoria, ela lhe inspira”. Cabe destacar que a coruja é símbolo do Colégio de Aplicação.

Fernando relaciona a leitura a um brinquedo, “a um carrinho, porque os dois são divertidos”. A leitura como diversão.

Gláucia nivela a leitura ao objeto de que ela mais gosta que é “a hipopótama de pelúcia”. Mais uma metáfora relacionando ao positivo, a algo que a criança tem preferência.

Gerson, ao comparar a leitura “a uma máquina tridimensional”, traz algo fantástico, porque realmente, para o leitor proficiente, a leitura transporta para lugares mágicos.

Heloisa equipara a leitura a “seu ursinho de pelúcia, porque eu durmo com meu ursinho. Quando me dava medo, eu era pequena, eu abraçava ele”. A metáfora relacionada ao prazer e à tranquilidade. Disse que leu um livro que parecia “televisão na sua cabeça”.

Para Heitor também foi difícil concretizar, foi difícil pensar em que objeto a leitura seria. Talvez porque não tem tanto hábito de ler, não soube significá-lo. Quando conseguiu, foi algo positivo, carro: “faz entrar num mundo de aventuras...”

Jussara compara a leitura a um “porta-retratos, onde pode ter fotos dela com sua família e amigos”. O porta-retratos guarda boas lembranças, assim como a leitura. Linda metáfora, fica guardada na memória!

Para Jonas, a leitura é algo radical, igualada a “um skate que o leva...”

Kamila assemelha a leitura, primeiramente com “o livro, porque o livro tem leitura dentro e a gente sabe que vai gostar dele”. Quando insisti na metáfora, comparou ao “cachorro que, apesar das diferenças entre eles, uns são fofinhos, outros são bravos ou mansos, mas eles são legais que nem os livros. Seu cachorro a protege de estranhos”.

Lorena gosta de ler e iguala a leitura a uma “caixinha, onde ela pode guardar as coisas secretas”.

Lílian aprecia ler, mas teve dificuldades em apresentar uma metáfora. Disse que seria “um objeto que ela gostaria que estivesse sempre por perto”. Quando insisti em que objeto seria esse, ela disse que seria “um brinquedo que fosse bem legal, porque ler é legal!”

Luiz teve dificuldade de encontrar a metáfora, porque para ele a leitura “é uma necessidade para o jogo de videogame”. Ele gosta de ler e de jogar videogame. A leitura entra como uma ferramenta para conseguir jogar bem, seguindo as indicações propostas pelo jogo. Ele diz que aprecia ler aventuras, porque parece que “entra dentro do livro”.

Lavínia assemelha a leitura a “um grande livro, que ensina as coisas e que vai ajudar a melhorar o Português”.

Laís compara a leitura a “um caderno, porque nele você pode escrever e expressar seus sentimentos”.

Leandro teve dificuldade em encontrar a metáfora, apesar de seu gosto pela leitura. A leitura é, para ele, como “o seu sapo de brinquedo que tem uma barriga onde pode guardar as coisas”. Um lugar mágico, “uma coisa que uma criança gosta e que ela pode apreciar a hora que quiser”.

Manoel tem predileção por jogar videogame e teve dificuldade em expressar uma metáfora para a leitura. Compara seu gosto pela leitura ao de jogar videogame, mas quando questiono o porquê, diz que “a leitura é uma necessidade para entender os jogos”.

Moisés fala que sua mãe o inspirou a ler, porque ele a via lendo e deu curiosidade! Equipara a leitura a “uma mata”. A leitura para ele é tudo, uma grande aventura!

A alegria que Neto sente ao ler é igualada à alegria que tem ao “brincar com sua cachorra”. A metáfora foi difícil para ele, mas conseguiu expressar. Quando Neto disse sobre a leitura e as várias letras do alfabeto que ela tem, lembrei-me da forma como o mundo foi lido pelo “místico espanhol do século XVI, frei Luís de Granada, se o mundo é um livro, então as coisas deste mundo são as letras do alfabeto com as quais esse livro está escrito” (Manguel 1997, p. 197).

Pietro veio de outra escola e estava aprendendo a ler na época das entrevistas. Tem se esforçado muito. Nivelou a leitura “a livro que pode brincar”. A leitura ligada ao

lúdico, ao brinquedo. Interessante que ele destaca que aprender a ler é sentir com o coração: “é uma coisa que tem que sentir no coração, não na mente, tem que sentir pra ler com o coração, ler direito, ler devagar, assim, essas coisas”.

Paulo assemelha a leitura a “um carrinho de controle remoto”, que ele já teve vários e que pode controlar, assim como a leitura, que quando não entende pode voltar nela para entender.

Para Sabrina, a leitura seria “uma caixa”. É uma metáfora interessante, porque “tira as coisas de dentro dela”. E não é assim mesmo? Tanto de dentro do que lemos, quanto do que está em nós mesmos!

Thomaz nivela a leitura a “um quadro, sente alegria quando vê uma obra de arte”. Ele tem uma sensibilidade grande, está realmente habituado a fazer boas leituras e a viajar nesse mundo. Ele disse que a leitura seria uma coisa grande, porque a leitura é muito importante para ele.

A leitura, para Yara, é como “uma diversão, como a boneca”. Nas horas vagas, além de brincar, ela também se diverte lendo, porque “vai na imaginação”.

As crianças que têm menos contato com a leitura, ou menos fôlego para ler, encontraram mais dificuldade em encontrar a metáfora, ou mesmo entender o que eu estava perguntando, por isso, tive que repetir a pergunta usando outra forma e insistindo para que esses alunos conseguissem fazer a relação.

Trabalhar com a metáfora para a leitura foi muito significativo, porque permitiu concretizar o que seria para os alunos a leitura, o ato de ler. Algumas metáforas citadas pelas crianças confluem para o que Larrosa (2007, p. 150) destacou, quando apresentou as metáforas presentes nos discursos pedagógicos: “temos uma imagem da leitura como experiência no sentido”.

Ou seja, a experiência de leitura é múltipla, implica liberdade para as escolhas, para a inventividade, para a criatividade, para a fruição. Como explica Larrosa (2007, p. 146), “a leitura não seria fazer com que o texto assegurasse seu sentido no mundo (nesse mundo feito de coisas, idéias etc), mas sim fazer com que o mundo suspenda por um instante seu sentido e se abra a uma possibilidade de re-significação”.

Benjamin discute a questão do brinquedo e do que representa concretamente para a criança, pois passa pelos seus sentidos. O autor expressa que a arte fala mais à criança do que os próprios professores. Quanta coisa pode ser exemplificada pela arte, pela magia. Assim é a literatura para a criança, a partir do momento que é arte. “Quer dizer que ao invés da representação e do eventual sentimentalismo metafórico, o brinquedo fala para a criança a linguagem simples da pura materialidade, do puro prazer dos sentidos” (BENJAMIN, 1984, p. 14). Quando os alunos comparam a leitura a um brinquedo, isso nos diz que ela passou, de alguma forma, pelos seus sentidos e os seduziu.

Há diferenças entre os leitores e isso se reflete pela sua história singular. Petit argumenta que “o que faz a felicidade de um entediará ou angustiará o outro, tamanha é a diferença entre os leitores: de idade, sexo, geração, contextos sociais e culturais nos quais eles vivem, a história própria de cada um e a qual eles devem enfrentar” (PETIT, 2009, p. 174). Por isso, há diferenças em relação às metáforas utilizadas, porque elas trazem consigo a singularidade de cada criança. O que essas metáforas têm em comum é o que representa a leitura para cada criança e, quanto mais a criança gosta de ler, mais teve facilidade em encontrar algo para representar ou simbolizar.

É interessante destacar que fiz para a professora a mesma pergunta que fiz para os alunos. E a imagem que ela traz também revela muito da singularidade de seu papel de formadora de leitores:

Acho que um pássaro. Um pássaro. Porque eu acho que é isso, abriu muitas portas em tudo, na escola, ninguém faz um Mestrado e Doutorado se não tiver a disciplina de leitura, se não gostar. Eu acho que eu fui uma menina que teve que nadar sobre a corrente, contra a corrente. Por parte de mãe eu sou a primeira a entrar numa faculdade. Imagina Mestrado e Doutorado. Era uma coisa assim surreal. E a leitura te dá as asas pra ir, pra formar, se formar de forma crítica, se libertar, se libertar. Eu acho que um pássaro, representaria assim a metáfora que eu daria pra leitura.

A metáfora da leitura como um pássaro que abre asas, que liberta, que forma criticamente para a vida é bastante interessante e coerente com a forma como se expressou na entrevista. Alguém que busca a felicidade para os seus alunos e que vê a escola como uma possibilidade de transformação da vida, ter asas para abrir os caminhos é algo muito positivo e revela a crença no poder da leitura como libertação e formação do indivíduo.

4 LETRAMENTO LITERÁRIO NA PRÁTICA/COTIDIANO DE SALA DE AULA: AS OBSERVAÇÕES DO CAMPO

Ainda há muito a aprender. Diria mesmo que é um aprendizado que não se esgota.

Pedro Garcia

Neste capítulo, pretendo analisar as observações de aulas. Decidi por um recorte do trabalho desenvolvido pela professora¹⁶, no período de tempo em que a observação se processou. É um retrato daquele momento histórico e as análises que fiz embasada em autores que estudam o letramento literário, bem como a leitura da literatura na escola.

As atividades serão apresentadas de acordo com a cronologia do trabalho desenvolvido pela docente junto aos alunos, excluindo as propostas que não estão diretamente relacionadas ao letramento literário.

Num primeiro momento, pensei em separar todos os textos explorados pela professora e, num segundo item, as produções dos alunos. Entretanto, para ficar mais didático, optei por juntar os eventos de leitura e produção textual, visando a um *continuum* do trabalho desenvolvido na sala de aula. Os textos trabalhados e as respostas dos alunos através das produções escritas estarão descritos, em alguns momentos ilustrados com imagens das produções ou do momento de produção.

É interessante destacar que, no segundo semestre, a professora Raquel entrou de licença maternidade e os alunos demonstraram sentir falta de suas aulas. Jonas assim expressou:

Porque a escola quer o melhor pra gente, que a gente leia mais, tenha uma boa faculdade. Eu também gosto. Eu gostava mais da professora Raquel, porque ela fazia muitas atividades legais. Por isso que as aulas *voltou* e a gente tá com muita saudade. Todo mundo fica falando da aula de leitura. É difícil esquecer de cada momento que ela passou com a gente, é inesquecível.

¹⁶ Professora e Bolsistas que atuaram junto aos alunos.

Esse sentimento compartilhado pelo aluno Jonas, a saudade que sente das aulas da professora licenciada, é resultado do trabalho que vinham implementando juntos ao longo do primeiro semestre do período letivo. Esse inter-relacionamento é explicado por Kramer, que destaca a história coletiva experimentada:

quase sempre se esquece que não são apenas os professores e os alunos – indivíduos isolados e solitários – que se inter-relacionam, mas se inter-relacionam nas suas histórias. [...] Ao contrário, emergem da riqueza e da diversidade de suas experiências passadas, brotam da árida história coletiva de que fazem parte, embora disso não se dêem conta, nem eles que a vivem, nem os outros que a recontam... (KRAMER, 2002, p. 51).

A professora Raquel explicou que o planejamento da sua disciplina tem como fio condutor o “Projeto Coletivo de Trabalho”¹⁷. Sente-se livre para pensar as estratégias pedagógicas na escola: o programa de ensino é centrado nos gêneros e a professora desenvolve sua proposta a partir dos temas, sem desconsiderar o trabalho com os gêneros propostos para o ano escolar. A professora explicita a importância do letramento em sua fala. Kramer ratifica a importância da postura do professor que promove a apropriação do ato de ler e escrever como uma arma.

Movidas pela certeza de que ler e escrever é arma e pela confiança no seu trabalho, muitas professoras vivem a leitura e a escrita com as crianças como uma aventura possível, como um desafio saboreado com alegria e esforço por importar menos para a escola e mais para a própria vida (KRAMER, 2002, p. 121).

Na entrevista com a professora, ela relatou os eixos do Projeto Coletivo de Trabalho do 3º ano: Ser e conviver no João. Todo o trabalho vai sendo construído a partir do encadeamento das ideias em torno de quatro eixos: Eu e minha turma, Eu e o brincar, Eu e os meus medos e os Talentos.

Com relação à turma, a gente trabalhou o texto poético, a gente trabalhou a História em Quadrinho, o texto informativo, teve texto de jornal pra falar do comportamento da infância. Então a gente acaba trabalhando

¹⁷ Projeto Coletivo de Trabalho, ou PCT, é um trabalho interdisciplinar desenvolvido na escola em todos os anos escolares, proposto pelos professores no início de cada ano letivo, a partir das especificidades apresentadas pelos estudantes.

vários gêneros que estão no programa que estão dentro de um tema. E aí eles voltam, né? Numa espiral o tempo todo. Então a história em quadrinhos vai voltar no final do ano de novo.

A mediação feita pelo outro é essencial e, em se tratando de literatura, pode permitir a apropriação dos suportes de leitura. A professora apresentou os diversos gêneros discursivos com os quais trabalha, a partir dos temas propostos no trabalho coletivo e interdisciplinar. Nesse momento, o seu papel de mediadora vai se materializando e o trabalho vai sendo desenvolvido.

Esses suportes (mitos, contos,...) não são, portanto, igualmente apropriados de acordo com os contextos, as problemáticas psíquicas e as pessoas. Difícil prejulgar a sua eficácia... É aí que a arte do mediador de leitura é em particular requisitada, feita de observação, curiosidade, intuição e cultura (PETIT, 2009, p. 195).

A partir dessa perspectiva de um trabalho integrado com as outras áreas do conhecimento, o trabalho da língua portuguesa vai se efetivando. Nesse capítulo, será detalhado o dia a dia da sala de aula, as atividades propostas pela professora e as respostas dos alunos ao que foi indicado.

As respostas dos alunos propiciaram, em muitos casos, a compreensão de suas representações sobre a leitura. Algumas atividades planejadas pela educadora foram importantíssimas para esse trabalho, porque permitiram aos alunos expressar seus gostos, assim como suas preferências ou rejeições sobre os eventos de letramento propostos, sobre as leituras feitas, sobre as atividades experimentadas em diversos espaços intra e extra escolares.

Esse capítulo apresenta a parte prática da pesquisa, refletindo as cento e trinta e cinco horas/aula observadas, no período de cinquenta e oito dias letivos, e as produções de textos realizadas pelos estudantes. É um recorte daquele momento e muitas contribuições foram assimiladas nessa pesquisa. Lahire esclarece que:

É quando se confronta com o material empírico – e se põe a buscar estratégias adequadas para produzi-lo – que o pesquisador encontra soluções interpretativas para os problemas levantados, aprende progressivamente a distinguir o que ele normalmente confunde e, é claro,

descobre em seu percurso de pesquisa novas questões (Lahire, 2004, p. 313).

4.1 BIBLIOTECA E LIVROS LIDOS PELOS ESTUDANTES

A escola tem uma biblioteca que atende todos os alunos, do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, assim como a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Todas as turmas têm um horário semanal de ida à biblioteca, preferencialmente nas aulas de Língua Portuguesa, para fazerem empréstimos de livros diversos.

Nesse item, apresento os livros emprestados pela Biblioteca Escolar “Cecília Meireles” aos alunos do 3º ano, no primeiro semestre de dois mil e quinze. Na tabela em apêndice G, p. 207-212, estão listados todos os livros emprestados e o número de vezes em que isso aconteceu, independentemente se o empréstimo foi renovado ou não pelas crianças.

Dessa forma, houve quinhentos e sessenta e quatro empréstimos de cento e sessenta e seis livros diferentes pelos trinta e um alunos da turma. Os livros retirados pelos alunos na biblioteca foram escolhidos espontaneamente, sem nenhuma indicação das bibliotecárias a respeito do conteúdo. As prateleiras são organizadas de acordo com a faixa etária, ou seja, há livros organizados para os alunos do 1º ano, outras prateleiras para os alunos dos 2ºs e 3ºs anos, depois para os 4ºs e 5ºs, e assim por diante.

Observo que alguns livros são lidos por mais da metade da turma, quinze alunos, e outros apenas alguns alunos pegam emprestado para a leitura. Há diversidade de escolhas, de acordo com o interesse de cada um. Observei que as bibliotecárias apenas registravam os livros escolhidos e não faziam intervenções nas escolhas, apesar de um aluno na entrevista ter dito que não foi autorizado a pegar o livro do “Harry Potter”.

Quando os alunos foram indagados sobre como faziam para escolher, todos disseram que olhavam a capa, o título, as ilustrações. Alguns disseram que folheavam para ver como era dentro, se havia imagens.

Em alguns momentos, algumas crianças influenciavam as escolhas dos colegas, mostrando uns aos outros os que haviam selecionado, motivando o outro para a sua

indicação. Percebi que há algumas crianças que optam por trocar ideias entre si, como no caso das duas estudantes que elegeram o mesmo livro Alice no País da Mentira, ou dos dois que levaram o livro que tinha um apelo jocoso, o livro Dodó, de Ziraldo, que apresentava o desenho que os alunos relacionaram ao bumbum, logo na primeira vez que acompanhei essa atividade.

Na entrevista coletiva, Gerson, leitor que se mostra exigente, relatou que *“sempre que pego um livro, além de olhar na capa, eu olho o meio, eu vejo a orelha, a parte de trás. Eu procuro saber sobre o que conta o livro”*. Ou seja, através da análise minuciosa do objeto livro, ele pode fazer suas escolhas de leitura.

Em conformidade com Benjamin, saliento a importância da ilustração para o público infantil, porque permite extrapolar o texto escrito, admite uma outra interpretação e complementa a história, não apenas a traduz. O autor revela a diferença entre as imagens coloridas e preto e brancas e o que propicia na mente infantil:

A imagem colorida faz a fantasia mergulhar, sonhadamente, em si mesma. A gravura em branco em preto, a reprodução sóbria e prosaica, levam a sair de si. A imperiosa exigência de descrever, contida nessas imagens, estimula na criança a palavra. Mas, assim como ela descreve com palavras essas imagens, ela escreve nelas. Ela penetra nas imagens (BENJAMIN, 1994b, p. 241).

É interessante destacar que são poucos os alunos que olham o texto para fazer suas escolhas. Só alguns mais exigentes. A grande parte olha a capa. Talvez na capa esteja contida uma ponta de curiosidade para a leitura, seja pelo título instigante, seja pela imagem. Concluindo com Benjamin (ibid, p. 242), *“No reino das imagens incolores, a criança acorda; no reino das imagens coloridas, ela sonha seus sonhos até o fim”*.

Observando as anotações dos livros emprestados semanalmente, percebemos que alguns alunos não fizeram empréstimos em alguns dias, conforme gráfico 1, em Apêndice H, p. 213. Temos uma média de dez a doze alunos que não pegaram livros semanalmente. Apenas no dia vinte e seis de maio houve um aumento no número de alunos ausentes à Aula de Biblioteca. Esse fato foi evidenciado pelo dia de troca que anteriormente era na quarta-feira e naquela semana passou para a terça-feira. Como os alunos não podem fazer

novos empréstimos se tiverem pendências, os dezoito alunos não puderam selecionar livros para levar para casa.

É importante explicar que as crianças se dirigem em grupos de mais ou menos seis alunos para a biblioteca e a professora fica com o restante da turma na sala de aula, fazendo atividades paralelas, tais como os comentários de livros lidos, propagandas de livros e escrita no diário de leitura.

Há alguns livros mais lidos pelos estudantes, ou seja, por mais da metade da turma. Foram oito títulos escolhidos que aparecerem mais vezes nos empréstimos feitos pelos alunos, ou melhor, com valor superior a quinze escolhas. Entre eles estão: Alice no país da mentira, de Pedro Bandeira, escolhido vinte e oito vezes; O livro de informática do Menino Maluquinho, de Ziraldo, escolhido vinte e seis vezes; Professor Proteína, de Steve Parker e Rob Shone, escolhido vinte e cinco vezes; Um sorriso chamado Luiz, de Ziraldo, escolhido dezoito vezes; Dodó, de Ziraldo, escolhido dezoito vezes; Bichos Diversos, Aristides Torres Filho, escolhido dezessete vezes; ...E eles queriam contar, de Luzia Faraco Ramos, escolhido quinze vezes. Por último, Dom Quixote, de Miguel de Cervantes, escolhido quinze vezes. Os alunos escolheram ora a versão de Monteiro Lobato¹⁸, ora a versão de José Angeli¹⁹.

O fato de os alunos irem à biblioteca semanalmente proporciona um contato mais intenso com os livros e, conforme Chartier (1991, p. 139) a biblioteca “torna-se o local onde as pessoas entesouram “o que têm de mais precioso”, livros úteis ou raros, naturalmente, porém sobretudo a si mesmas”. Nesse sentido, a biblioteca torna-se o lugar da busca de tesouros, que cada criança qualifica de acordo com seus interesses pessoais.

Importante relatar que, na “Semana da Feira do Livro”, as bibliotecárias fizeram um investimento e estímulo aos alunos a frequentarem a biblioteca: propuseram uma *selfie* com o livro. Foi uma forma de utilizar um tipo de foto muito presente na atualidade para incentivar os alunos a irem à biblioteca, não apenas no espaço da “aula de biblioteca”. As fotos foram expostas num telão que fica na entrada do prédio principal do colégio.

Observa-se que os livros escolhidos pelos alunos para empréstimos na biblioteca podem ser classificados entre literários e paradidáticos. Ricardo Azevedo (1999), citado

¹⁸ LOBATO, Monteiro, *Dom Quixote das crianças*. SP: Brasiliense, 1994.

¹⁹ CERVANTES, M. *Dom Quixote*. Adaptação de José Angeli. São Paulo: Scipione, 1997.

anteriormente (p. 48) esclarece as características desses livros, que têm o objetivo de “distrair educando”.

Os alunos buscam tanto os livros literários, que não têm uma função específica de ensinar algo, como os livros paradidáticos. Os livros literários têm a função de dialogar com o leitor sobre o seu mundo. Nessa linha, dos mais lidos, situam-se o da Alice no país da mentira, Um sorriso chamado Luiz, Dodó, Rolim e Dom Quixote.

Os paradidáticos que têm o objetivo de ensinar, ou seja, “distrair educando”, como bem cita Ricardo Azevedo, não são rejeitados pelos estudantes. Eles pegam esses livros porque querem aprender coisas novas, porque eles passam um ensinamento, ensinam regras de higiene, como surgiram os números e como a tecnologia chegou aos nossos dias. Nessa linha, apresentam-se O livro de Informática do Menino Maluquinho e ... E eles queriam contar.

Os livros literários e os paradidáticos possuem concepções diferentes, mas agradam o leitor em diferentes aspectos, um porque apresenta o mundo da fantasia, do gozo, do divertido; o outro porque ensina coisas diferentes.

Importante reiterar a influência da professora na seleção específica do livro Dom Quixote. Esse livro foi escolhido pelos alunos nas últimas semanas observadas e, em um só dia, onze crianças fizeram o empréstimo. Isso se deu porque a professora convidou os alunos a assistirem à apresentação com marionetes sobre o livro, levou para a sala de aula recortes de jornal que falavam sobre o espetáculo e programou a excursão ao teatro onde a peça foi apresentada ao público. Esse trabalho motivou a leitura do clássico pelos alunos, o que comprova a importância do investimento feito pela escola em apresentar aos alunos os livros literários e no despertar a fruição pela leitura.

O que consideramos importante é que o professor tenha clareza do tipo de livro que está apresentando ao aluno, que tenha objetivos definidos para usar esse ou aquele, para que a criança não incorpore o conceito de que a leitura é sempre algo fictício, nem tão somente instrucional, consiga distinguir a ficção literária da instrução.

4.1.1 Produção de texto: Porque escolheu o livro

Aqui é apresentada uma produção de texto feita pelos alunos, que foi construída na Aula de Biblioteca. Os alunos iam à biblioteca pegar os livros emprestados e, na volta, teriam que explicar o motivo de suas escolhas. A professora solicitava aos alunos que lessem o que haviam escrito. A atividade da aula de biblioteca em que os alunos têm que anotar a razão de sua seleção é interessante. A atividade permite aos alunos concretizarem, através da escrita, o porquê de pegarem aquele livro.

Ao proporcionar a oportunidade para que os alunos explicitem o motivo de suas escolhas, a professora permite que as crianças expressem sua liberdade na seleção do livro, ou seja, “ela é sujeito, cidadão ou cidadã, indivíduo social *na* e *da* história. E isso transparece na sua linguagem” (KRAMER, 2002, p. 139). A liberdade de escolha e a possibilidade de refletir sobre a opção feita aponta o potencial dessa atividade para o desenvolvimento da criança.

O fato de exporem suas ideias permite também o uso social da escrita, de trocar informações entre os pares, além de um motivar o outro a respeito do livro que foi escolhido e da forma como cada um faz uso para executar as suas preferências.

O que se faz preciso é a leitura constante por parte das crianças, de maneira que – lendo livros, jornais, revistas; lendo-se umas às outras – troquem informações, sentimentos, idéias e relatos de experiências passadas. Dessa forma, elas podem se colocar na posição de quem escreve e de quem lê, dando assim importância à clareza e à correção ortográfica e gramatical, pois do contrário não irão entender o que escreveu o amigo, ou não conseguirão expressar o que pretendem contar para ele (KRAMER, 2002, p. 146).

A atividade sugerida possibilitou a reflexão dos estudantes que, após terminarem sua escrita, apresentaram aos colegas suas respostas. Abaixo algumas transcrições das produções realizadas pela turma.

“Título do livro: Alice no país das mentiras

Eu escolhi este livro porque eu gostei da capa.”(Yara)

“Título do livro: O pequeno príncipe

A minha mãe comprou o livro. Mas eu ainda não li, pela capa a certeza é que o livro dever ser legal.” (Leandro)

“Título: Viagens da Carol

Eu peguei porque os personagens são de um desenho que eu gostei e porque a capa”(texto incompleto) (Paulo)

“Título do livro: O circo mágico

Eu peguei o livro O circo mágico porque eu gosto muito de circo e que eu podia aprender mais sobre o circo” (Gerson)

“Eu achei interessante o título do livro: Espaguete e almôndegas para todos”(Alice)

“Título do livro: Menina bonita do laço de fita

Porque eu peguei: Muitos falaram que ele é muito legal e deu curiosidade de ler.” (Bianca)

“Livro: Viagem ao centro do computador

O que me encantou foi que eu gosto de PC's (computador) e também as ilustrações, olhe a capa!” (Thomaz)

“Título do livro: O louco do meu bairro

Eu peguei esse livro porque a capa é colorida e o cabelo é colorido” (Jussara)

“Título do livro: Professor Proteína

Eu gostei desse livro porque eu gosto muito de ciências” (Sabrina)

“Título do livro: ... E eles queriam contar

Eu escolhi esse livro porque eu interessei a capa dele é legal fala sobre como eles aprenderam a contar” (Heitor)

“Título do livro: E eles queriam contar

Eu peguei esse livro porque ele parece legal, ele fala da matemática e eu gosto da matemática e tem atividades e jogos.”(Glaucia)

“Título do livro: O Diário de Julieta

Eu peguei esse livro porque na aula de português já estamos trabalhando com ele e com a turma do menino Maluquinho e fiquei encantada com as aventuras desse livro adorei. Acho que foi o melhor livro que eu li, amo e recomendo para todos. Conta a 1ª vez que usou sutiã, quando a Carol não sabia dançar, quando pergunta são fofoqueira, quando quis fazer tatuagem e muito mais.

Quer saber como acaba as aventuras?” (Amanda)

A maioria das escolhas se deu pela capa ou por terem personagens conhecidos pelos alunos, tanto da literatura, quanto de desenhos animados ou filmes. As capas e os títulos sugestivos são a porta de entrada para a escolha dos exemplares de leitura. Fica a dica para quem quer se aventurar na escritura de obras para o público infantil, assim como nas escolhas de livros para propor às crianças.

Como argumenta Petit (2009, p. 24), “se chegaram a ler, foi sempre graças a mediações específicas, ao acompanhamento afetuoso e discreto de um mediador com gosto pelos livros, que fez com que a apropriação deles fosse almejada”. Destaco, aqui, o trabalho feito pela professora a respeito dos diários que motivou a leitura, conforme a última transcrição do texto da criança anexado acima.

Além disso, a partir das suas escolhas e da possibilidade de escrever sobre elas, é construída uma pequena narrativa. Segundo Petit (2009, p. 32), “ler permite iniciar uma atividade de narração e que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história, entre os que participam de um grupo e, às vezes, entre universos culturais”.

A atividade indicada pela professora possibilitou esse entrelaçamento das experiências, numa construção que considerou o protagonismo infantil e a troca entre os pares.

4.2 ATIVIDADES RELACIONADAS AO TEMA TURMA E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Nessa parte do trabalho, serão apresentados os textos utilizados em sala de aula pela professora para o desenvolvimento das atividades. As propostas desenvolvidas serão ainda analisadas em relação à literariedade e/ou em como propiciam o despertar do gosto pela leitura ou como influenciam na representação que os alunos apresentam sobre o trabalho com a literatura infantil feito pela escola.

Compreendo a importância do trabalho desenvolvido pela educadora, pois, como afirma Dietzsch, ela é uma mediadora entre o conhecimento e o aluno, a troca, o diálogo entre eles é de suma importância para o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem.

Para ser um bom mediador de leitura, mediador de conhecimento, não basta apenas ser afetivo, adorar crianças. Respeitar o aluno vai além de, simplesmente, gostar. O bom professor procura desenvolver um clima seguro e de afeto em sala de aula, mas interage com o seus alunos na busca do conhecimento, mediado pela linguagem (DIETZSCH, 2004, p. 372).

As histórias em quadrinhos são trabalhadas com ênfase pela professora e ela revela na entrevista que as usa devido se aproximarem do universo infantil e porque é um gênero do qual os alunos se apropriam desde o início do processo de alfabetização, por poderem correlacionar os textos às imagens dos quadrinhos.

4.2.1 Livro Elê... o quê?

Esse livro foi lido na primeira semana de aula e os alunos fizeram registros de suas características pessoais. A professora propôs uma foto de cada criança, como na capa do livro. A foto tirada compôs a capa de seu caderno de Língua Portuguesa.

4.2.1.1 Produção de texto Elê... o quê?

Essa atividade foi produzida no início do ano letivo. Não acompanhei o momento de produção pelos alunos, apenas o momento em que a professora fez a devolutiva, com a apreciação dos textos e correções a serem completadas pelas crianças. Os alunos produziram um texto falando de suas características pessoais, a partir da apresentação da personagem do livro Elê... o quê?, no qual a personagem tem um nome difícil e, como as pessoas não entendem, fazem a pergunta que dá origem ao título.

Algumas produções foram selecionadas e estão transcritas abaixo, conforme a escrita dos estudantes, sem correções quanto à forma.

“Eu sou Maria uma menina que gosta de tudo. Sétimo livro que eu li foi Diário de uma garota nada popular tenho 8 anos e desejo paz para 2015 e não gosto de briga.”

“Eu sou Jussara uma menina que gosta de escrever e ler e de brincar

O livro que eu gosto é Menina bonita do laço de fita

Eu também gosto de aprender e de muitas amigas para brincar e gosto do filme Garfield dos Três porquinhos e um bebê e o Tom e Jeri e essa e minha vida!!”

“Eu sou Paulo um menino que gosta de: Futebol, videogame, ver televisão, brincar de piques tipo pique pega, pique esconde, e o livro que eu mais gostei foi diários de banana e pra finalizar eu tenho 8 anos.”

Eu gosto de ler e escreve de nadar e jogar

Eu tenho livros gosto de homem aranha gosto tanbei de jogar futilsa eu tenho uma irman eu gosto do livro eu gosto do livro do dragão no armário.” (Manoel)

Nessas apresentações das crianças incentivadas pela professora a partir da leitura do livro, podemos perceber que os estudantes escrevem ainda cometendo desvios quanto à forma, pontuação, mas não deixam de atingir o objetivo comunicacional recomendado pela docente que era a auto apresentação. O livro *Elê... o quê?*, foi o disparador da atividade, pois há essa apresentação da personagem da história.

Esse trabalho permitiu observar que o livro foi usado como um pretexto para desenvolver a atividade de auto apresentação dos alunos sem, contudo, propor uma atividade que afastasse do caráter literário, mas aproximando a história contada e a possibilidade de os alunos também poderem se apresentar.

Conforme Petit (2009, p. 42), “a arte da narrativa, em particular, permite organizar a própria história e transformá-la”. No momento em que se apropriam do texto e escrevem a sua apresentação, os alunos têm a oportunidade de pensarem e expressarem um pouco de si mesmos.

Além disso, na perspectiva da prática pedagógica, a escrita está em íntima relação com o oral. Lembremos que as crianças dessa pesquisa encontram-se no 3º ano do processo de alfabetização e letramento. Kleiman salienta a ligação entre a oralidade e a escrita de uma forma positiva e que contribui para o processo de letramento:

Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento lingüístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar (KLEIMAN, 1995, p. 30).

Dessa forma, o trabalho possibilitou uma interação livro/escrita/oralidade/letramento, numa perspectiva de incorporação do texto do autor para dele extrair uma outra produção.

4.2.2 Poema: A minha turma e atividades relacionadas à poesia

O trabalho desenvolvido com o tema Turma está relacionado à proposta de interdisciplinaridade entre os professores das outras disciplinas denominado pela escola Projeto Coletivo de Trabalho, que está voltado, no ano em que a pesquisa aconteceu, para o tema “Ser e Conviver”.

A professora explicou-me que iniciou o planejamento com o texto sobre a turma, com vistas a trabalhar futuramente com as características dos alunos e da própria turma do 3º ano. Houve a exploração do assunto do texto, assim como do gênero poesia. É bom esclarecer que o programa da Língua Portuguesa do colégio é centrado nos gêneros discursivos. O texto trabalhado pela professora está no anexo A, p. 215.

Foram exploradas, também, as rimas e características do texto poético. As atividades propostas por escrito estavam relacionadas à identificação das personagens, colocar os nomes em ordem alfabética, dentre outras.

Observo que a poesia foi tratada mais como um pretexto para o desenvolvimento do tema, como também para o aprendizado do gênero poesia, onde foi destacada a questão das rimas, versos e estrofes. O brincar com as palavras, o ritmo, a fruição ficaram em segundo plano.

Dietzsch (2004, p. 376) advertia que, “se o trabalho com a escrita requer um tempo especial, a sugestão é que se examine criticamente a rotina escolar, que se tente eliminar o que é desnecessário no currículo, quase sempre sobrecarregado de atividades, nem sempre significativas”. Nesse sentido, essa atividade teve como foco principal a alfabetização. A autora completa: “Há a diferença entre aprender a ler e se tornar leitor”.

Ainda sobre o trabalho com a poesia, Garcia (2006, p. 147) explicita que a poesia precisa ser entendida “em seu sentido lato, como o povoamento do mundo pela arte”. Esse aspecto é importantíssimo quando se trata de formar leitores.

Barthes esclarece sobre a fruição e o prazer do texto e explica que o prazer não é um elemento posto no texto. O autor expõe que

O *brio* do texto (sem o qual, em suma, não há texto, seria *a sua vontade de fruição*: lá onde precisamente ela excede a procura, ultrapassa a tagarelice e através do que tenta transbordar, forçar o embargo dos adjetivos – que são essas portas da linguagem por onde o ideológico e imaginário penetram em grandes ondas (BARTHES, 2013, p. 20).

Levando essa premissa em consideração, o trabalho do mediador de leitura seria ajudar o leitor a saborear a obra. E para que isso seja possível, é necessário um trabalho de sedução, muito mais do que de decodificação da estrutura de um texto. Borges (2001, p. 14, *apud* GARCIA, 2006 p. 148) “expressa muito bem o sentido visceral da poesia ao dizer que ela não acontece apenas intelectualmente, mas atinge o homem em todo seu ser”.

Entretanto, não foi possível observar o trabalho sendo desenvolvido nessa perspectiva, o que, de certa forma, empobrece a fruição do texto poético.

4.2.3 Atividade com gibis

A professora explicou aos alunos como seria o uso da caixa de gibis. Quando terminassem as atividades e enquanto outros colegas ainda estivessem trabalhando, era para irem à mesa onde estava a caixa e escolherem um gibi para ler. Poderia ser escolhido, também, quando a professora estivesse dando assistência individual aos alunos, para que a classe ficasse organizada. A atividade com gibis serve para acalmar a turma que é agitada e para manter a ordem. Entretanto, os alunos apreciam a atividade, ficam envolvidos com a leitura das histórias em quadrinhos (HQs), o que funciona como uma motivação, como leitura deleite.

A sugestão da leitura de gibis foi um momento bem aproveitado pelos alunos, que se concentraram na atividade e pareceram apreciar. No final da aula, disseram que foi a melhor aula que tiveram.

A professora propôs, na sequência, uma atividade relacionada à leitura dos gibis, o registro da aula feita, onde pediu aos alunos que citassem o título da história, os nomes

das personagens, qual a personagem predileta nas histórias em quadrinhos, qual o assunto da história e, por fim, pediu que ilustrassem a parte que mais apreciaram.

Na entrevista, a professora Raquel explicou o porquê do trabalho com as HQs, conforme explicitado abaixo. O objetivo é abordar o tema turma, a partir de um gênero que é apreciado pelos estudantes.

Os meninos demonstram muito interesse pelas histórias em quadrinhos. Muito, muito, muito. Você vê: a primeira vez que eles falaram que a aula foi ótima foi o dia da história, a leitura de Histórias em Quadrinhos. Eu acho que é uma leitura que perpassa a infância deles, de alguma forma. Até o Pedro, era um aluno que gostava muito de ler historinha em quadrinhos, é uma linguagem fácil, tem as imagens, né? E como a gente estava trabalhando a questão da turma, a gente começou a trabalhar a turma da Mônica. [...] Não teve assim um objetivo assim, né, do ponto de vista da formação do leitor. Foi por conta dessa questão “da turma”, desenvolver essa questão das diferenças entre a turma, mas nada específico com relação a isso. E as Histórias em Quadrinhos eles sempre leem muito e em algum momento a gente sempre trabalha e sistematiza num trimestre ou em outro.

Figura 1: Alunos escolhendo gibis e lendo



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

A leitura de histórias em quadrinhos é, geralmente, apreciada pelas crianças, porque se aproxima bastante da linguagem oral, em seus turnos de fala, conforme aponta Kato(1986). Além das falas nos balões, os desenhos facilitam a compreensão da história, favorecendo as crianças que ainda estão em processo de alfabetização.

Por que a criança gosta tanto de história em quadrinhos? Justamente porque esse gênero de texto, além de ser visualmente atraente, retrata um tipo de linguagem que ela já domina: o conversacional, vernacular. Através dos desenhos, a criança partilha do espaço onde se passa a estória, tem neles referentes concretos e a correlação fala-personagem é inequívoca (KATO, 1986, p. 125).

A autora destaca, ainda, que, nas Histórias em Quadrinhos, há “uma conversação em que a fala, em lugar de vir através de uma cadeia sonora, aparece impressa dentro de balõezinhos ligados a cada personagem-falante. Altera-se, pois, a modalidade, do oral para o escrito, e a veridicidade, do real para o ficcional” (KATO, 1986, p. 127). Isso justifica a maior facilidade na leitura das HQs, assim como o gosto que as crianças têm pelos gibis.

Petit (2009) sugere que as HQs não são apreciadas apenas por crianças e que cada quadrinho, cada imagem, possibilita unificar os fragmentos. A autora (PETIT, 2009, p. 181) explicita que na HQ, “o espaço e o tempo são solidamente compartimentados: cada imagem é cercada por um quadro e cada texto por um balão, cada quadrinho é tomado pelo duplo aperto de sua linha e de sua coluna”.

É importante destacar que as crianças sempre pediam para a professora disponibilizar as caixas com as HQs, o que refletia sua predileção por esse tipo de texto. Faziam a leitura silenciosa, enquanto os colegas acabavam as atividades desenvolvidas pela professora.

Em relação à leitura silenciosa, Manguel (1997, p. 68), usando a expressão de Agostinho, destaca que ela “permite a comunicação sem testemunhas entre o livro e o leitor e o singular “refrescamento da mente””. O autor (ibid, p. 67) esclarece, também, que a leitura silenciosa estabelece “uma relação sem restrições com o livros e as palavras. As palavras não precisavam mais ocupar o tempo exigido para pronunciá-las”.

O que se observa na atividade é exatamente essa relação íntima entre o leitor e a HQ, como um momento individual de cada criança com o objeto que tem em mãos, num movimento de construção de sentido, como também de fruição.

4.2.4 Humberto em: sem palavras

O texto mostra uma história em quadrinhos onde não há falas, mas apenas os balões em branco porque a personagem é muda. Refere-se a uma história em quadrinhos de personagem da Turma da Mônica. A professora propõe a atividade com o texto, após destacar o envolvimento que tiveram com a leitura de gibis em aula anterior.

As atividades desenvolvidas em relação ao texto são de localização de informações e inferências das imagens, ajudam na compreensão da história, assim como possibilitam o entendimento da estrutura da história em quadrinhos e do uso das linguagens verbal e não verbal. A História está nos anexos B e C, às páginas 216 e 217.

Saliento, novamente, que na entrevista a professora explicou-me que o objetivo desse trabalho não era tanto a estrutura da história em quadrinhos, mas o trabalho com o tema “Turma”.

Para desenvolver essa proposta, a professora aproveitou a motivação dos alunos para a leitura das HQs. É importante que o mediador de leitura conheça os gostos dos seus interlocutores, a fim de que se aproxime da sua realidade e os ajude a se apropriarem da leitura.

Segundo Chartier (2011, p. 20), ler se aprende e a partir do aprendizado e de suas experiências vai dando sentido aos textos com os quais interage, de maneira individual, mas também partilhada. Cabe ao mediador contribuir para que essa apropriação aconteça.

Outro ponto a ressaltar é que a criança está cercada de mediadores de leitura e não é apenas na escola que isso se dá. Dietzsch (2004, p. 374) destaca que “não é somente na escola que os alunos aprendem; é também na rua, em casa e em outros lugares”. É importante discutirmos o papel da escola em se “abrir para tais conhecimentos que ficam do lado de fora quando os alunos adentram os portões escolares” (idem).

4.2.5 História em quadrinhos da Turma da Mônica

O planejamento com histórias em quadrinhos foi intensificado com a apresentação da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa. Foram trabalhados os diferentes balões que aparecem nesse tipo de história. O detalhamento do texto, a interpretação oral e escrita são sempre reforçados. Mas a professora aproveitou as situações que iam aparecendo para trabalhar a escrita correta de numerais e letras, assim como reforçava o uso da letra maiúscula em nomes e no início de frases.

Algumas atividades estão aqui apresentadas mas, como não trouxeram maiores repercussões para esta tese, estão citadas a fim de que o planejamento da professora e a sequência de seu trabalho fossem compreendidos, assim como a repercussão na aprendizagem dos alunos.

Interessante observar que a docente acreditava que a leitura de quadrinhos fosse fluente entre todos os alunos e mostrou-se surpresa quando a maioria dos alunos fez a numeração incorreta dos quadrinhos. Nesse ponto, questiono se não teria sido necessário trabalhar aspectos para facilitar a leitura, a fim de que os alunos compreendessem logo no início as estratégias que precisariam utilizar.

Ou seja, a professora parte do pressuposto de que os alunos já têm as construções a respeito do gênero desenvolvidas, por estarem em contato com ele desde as etapas iniciais da alfabetização. Além disso, no trabalho com uma HQ xerocopiada, fora do suporte do gibi, alguns alunos tiveram dificuldades, porque o xerox das duas páginas estava em uma só folha de tamanho A4, o que não possibilitou verificar imediatamente a separação entre as páginas. A professora precisou intervir para que a compreensão da história fosse realizada.

Portanto, ao se retirar o texto usado em sala do seu lugar de circulação que é o gibi, ou revistinha em quadrinhos, os alunos tiveram dificuldade em executar a leitura, o que precisa ser trabalhado quando a alternativa é o xerox. Nesse caso, houve a pedagogização da HQ que, como dissemos, é inevitável no contexto escolar. O importante é que esse trabalho em sala de aula contribua para uma compreensão leitora.

Após a intervenção da docente, os alunos pareceram compreender a história trabalhada, pois dialogaram com ela e chegaram a uma conclusão. A professora não dava as respostas, mas fazia questionamentos a fim de que os alunos procurassem o sentido do texto (Anexo D, p. 218).

Maurício de Sousa (2015)²⁰ esclarece que “o mundo vem se tornando mais visual a cada dia, principalmente pelos meios eletrônicos. E para que crianças ainda se interessem pela leitura, é preciso cativá-las com uma boa dose de visual. A linguagem dos quadrinhos tem essa mágica”. O autor acredita no potencial das histórias em quadrinhos para provocar o gosto pela leitura, principalmente pelo efeito visual que proporciona. Isso pôde ser constatado pelo encanto que os alunos demonstraram na atividade desenvolvida.

Os gibis, como suportes de leitura, são, de acordo com Sousa (2015, n/p), “uma cartilha não oficial para alfabetizar milhares de crianças, criando leitores para todo o tipo de leitura”. De fato, muitas crianças em processo de alfabetização, como por exemplo o aluno Pedro, têm mais facilidade na leitura delas e, por relacionarem imagem e texto, sua construção de sentido fica facilitada.

O autor (ibid) assevera que “histórias em quadrinhos é o gênero que sobrevive desde as primeiras sequências desenhadas nas cavernas, no início da história da humanidade, até as mais modernas tecnologias dos dias de hoje, como uma linguagem atemporal e definitiva”. De fato, a escrita a partir de desenhos foi uma construção histórica da humanidade que os cartunistas souberam intensificar ainda na atualidade, mesmo já tendo sedimentado um processo de leitura/escrita com base em signos e letras.

Na sequência, a partir do trabalho com as HQs, a professora propôs a apresentação de cada personagem da Turma da Mônica e, em seguida, num balão, cada criança fez a sua própria apresentação, conforme explicitado no próximo item.

²⁰ Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2015/04/1618249-mauricio-de-sousa-quadrinho-e-literatura.shtml>> Acesso em 20 abr. 2015.

4.2.5.1 Produção relacionada ao tema “Turma”

A produção a seguir foi indicada após o investimento no tema da Turma. Os alunos leram textos da Turma da Ciça, da Turma da Mônica, da Turma do Menino Maluquinho. Foram exploradas as características das personagens e os alunos foram convidados a escrever sobre as suas características.

Muito interessante é que algumas crianças ressaltaram, na sua apresentação, o seu interesse pela leitura, como já foi explorado anteriormente e foi objeto de análises no capítulo 3. São elas: Gláucia, Auxiliadora, Bianca, Jonas, Sabrina, Manoel. Gerson diz que é criativo e gosta de escrever.

As crianças dizem gostar de estudar no colégio e dos amigos que têm. Alguns dizem ser estudiosos. Abaixo, o texto de algumas crianças, sem intervenções quanto à correção ortográfica ou gramatical:

“Sou a Lorena adoro ler sou da sala 3°C tenho 8 anos. Gosto muito dos meninos. Gosto um pouco de gato tenho um cachorro WHAU WHAU chamado Marley amo ele e tenho uma peixinha chamada Sabrina minhas melhores amigas é Gláucia e a Sabrina e gosto muito das minhas professoras”

“Sou a Gláucia aluna da professora Raquel, gosto de ler “Diário de uma garota nada popular”, estudar, brincar, aprender, desenhar, etc.”

“Sou a Auxiliadora estudo no João XXIII gosto de desenhar, escrever e ler sou amiga da Julia, Heloisa, Yara, Laura, Gláucia, Amanda Bianca, Lavínia e Kamila tenho 8 anos faço 9 nesse ano e faço em 3 de junho.”

“Eu sou a Bianca, tenho 8 anos, sou muito feliz, adoro brincar com os meus amigos, e correr, ler, escrever, ver filme, estudar, minhas melhores amigas são: Jussara, Beatriz, Gláucia. Adoro minha Professora Raquel. Amo a minha mãe e o meu pai amo a minha família adoro minha escola Colégio de Aplicação João XXIII”

“Eu me chamo Jonas. Eu sou muito legal é brinco com meu escate (skate) e jogo video game e brinco com o meu tablet e vejo TV é fico só na minha leio Diário de um Banana e brinco e fico as vezes com frio.”

“Sou a Sabrina tenho 8 anos aluna do 3C eu adoro ler o livro que eu mais gosto é Diário de um banana e Diário de Aventuras da Ellie. Eu adoro animais principalmente gatos cuido muito bem dos animais. Eu adoro muito mesmo é dos meninos eles são muito fofos. Eu não gosto de tirar foto só gosto de tirar foto só de mim sozinha no meu telefone. Eu adoro meus amigos mas as minhas melhores amigas é a Gláucia e a Laura. E também adoro fazer ginastica de trampolim eu faço aqui na escola eu amo muito ir no mini trampolim e também a minha melhor amiga da ginastica é a Heloisa e a Yara.”

“Sou Manoel e estudo no João XXIII. e gosto muito daqui e gosto muito de estudar e esgraver e ler e gosto muito de brincar e de nadar e de jogar. gosto da sala de aula e das coisas do colégio e gosto dos meus amigos e de estudar aqui”.

“Sou Gerson gosto de monstros eu adoro aula de artes de portugues sou amigo do Heitor do Paulo do Lazáro do Neto do Manoel do Leandro da Kamila da Helena da Amanda da Sabrina da Laura da Heloisa faço livros de ação e aventura gosto da terra das plantas e de pintar eu amo camaleoes e sou criativo”

As apresentações feitas pelos estudantes revelam o autoconhecimento e suas preferências. As crianças não têm dificuldade em falar de si, fazem-no sem colocarem objeções. Uns são mais prolixos e outros mais objetivos, entretanto, todos fizeram a apresentação incentivada pela professora.

Como os alunos estão no final do bloco de alfabetização, as atividades de leitura, acompanhadas por registros escritos se tornam fundamentais. Entretanto, cabe observar que essa prática precisa fazer sentido para os estudantes. Nesse caso, a proposta foi internalizada por eles que escreveram sem questionar ou reclamar sobre o que foi solicitado.

Kleiman (1995, p. 31) reforça o papel do adulto nos eventos de letramento e afirma que “o suporte do adulto nesses eventos de letramento é essencial, tanto como no processo de aquisição da oralidade, como também é essencial que o livro, a escrita, seja elemento significativo nessas interações”.

4.2.6 Produções de texto sobre HQ

Novamente, a leitura de imagens em quadrinhos propicia a produção de um texto pelos alunos. A professora orienta as produções dos alunos e presta atendimento individualizado. A produção do texto Chico Bento e a pescaria foi feita no próprio caderno dos alunos. A atividade encontra-se no anexo E, à página 219.

O resultado dessa produção não foi aqui detalhado nem analisado, porque os alunos centraram-se na escrita das cenas apresentadas, sem acrescentar dados que não estivessem presentes nas imagens. Foi uma tradução das imagens para texto.

Houve outra produção também a partir do trabalho com Histórias em Quadrinhos da Turma da Mônica. Os alunos tinham que transformar o texto em quadrinhos em uma narrativa. A maioria dos textos, como na atividade anterior, foi apenas uma transcrição, e também não serão aqui explorados. O exercício foi feito no próprio caderno de atividades em aula e não foi recolhido pela professora. A atividade encontra-se no anexo F, na página 220.

Os alunos primeiramente deveriam numerar os quadrinhos, colá-los na ordem escolhida, para depois fazerem a produção escrita. Abaixo um texto escrito por uma das crianças.

“Cebolinha e seus cacos:

Um belo dia Cebolinha lembrou de um sonho que ele artista. Quando acordou em outro dia resolveu virar artista, todo empolgado se vestiu de artista, pegou um martelo, uma ponteira e um pouco de argila, ele queria fazer um vaso, ele estava inspirando no vaso de flores de sua mãe.

Rapidamente começou a martelar, o único barulho que se ouvia era tec, tec, tec...

Com tanta empolgação Cebolinha deu uma martelada tão forte que sua obra não virou um vaso e sim um monte de cacos, Cebolinha não entendeu nada.

Depois pensou alto:

- Já sei!

Então Cebolinha bateu tão forte no vaso de flores de sua mãe Dona Cebola, e o barulho foi tão forte que parecia uma casa desabando foi: Tec!!”

Esse tipo de atividade permite o reconto da história em quadrinhos através de uma narrativa. É uma proposta feita pela professora com o objetivo de desenvolver a escrita e a produção. Como é baseada na sequência de imagens, os alunos não precisam criar fatos novos, mas somente recontar o que os quadrinhos indicam. De fato, escrevem da forma como leram e compreenderam as imagens.

Foi observado que as crianças estavam muito agitadas nesse dia da produção de texto. Parece que a atividade de um texto narrativo a partir de HQ não desafia os alunos, que se agitam, talvez por não verem sentido nessa escrita.

4.3 ATIVIDADES RELACIONADAS À LINGUAGEM PADRÃO

O trabalho com o texto *O lobinho da Páscoa*, no anexo G, p. 221, teve como objetivo a contextualização da Páscoa, que se aproximava. A professora fez a leitura oral do texto, sem atividades de interpretação relacionadas, mas os exercícios que se seguiram tinham relação com o uso da letra /h/.

A professora procurou trabalhar estratégias de antes, durante e depois da leitura. Os alunos pareciam gostar da leitura, mas não participaram muito da conversa sobre o que achavam que a leitura iria tratar. Isabel Solé (1998) destaca a importância de acionarmos os conhecimentos prévios para a compreensão leitora.

A professora, durante a leitura, procurava fazer um suspense, pedia a participação dos alunos, perguntava o que achavam que iria acontecer. Mas não verificou a compreensão, assim como depois da leitura procurou dialogar com os alunos para verificar se as hipóteses iniciais se confirmaram. Porém, as perguntas eram superficiais: “O que vocês acharam da história?”

A história lida tinha a ver com a Páscoa que estava chegando. Mas a professora falou brevemente sobre o uso do /lh/, /nh/, e não fez nenhum apontamento. Os alunos ficaram tranquilos com a leitura. Nesse ponto, a leitura serviu também pra acalmar.

A aula proposta teve um objetivo específico de trabalhar dificuldades ortográficas e a escolha do livro foi apenas um pretexto para o desenvolvimento da atividade. Conforme aponta Soares (2003) ao analisar textos presentes em livros didáticos:

muitas vezes são forjados “textos”, na verdade, *pseudotextos*: o próprio autor do livro didático produz o “texto”, e em geral o faz não propriamente com o objetivo de desenvolver atividades de leitura, mas de ensinar *sobre* a língua – ensino de gramática, de ortografia; [...] (SOARES, 2003, p. 30, grifos da autora).

Portanto, os exercícios propostos não tiveram o objetivo da fruição, nem da formação do leitor. É imprescindível que o professor tenha claro esses objetivos ao propor as atividades, para que a criança não internalize que a leitura na escola só tem esse objetivo de ensinar a escrever de forma culta.

Torna-se importante esclarecer que as crianças estão na fase de se apropriarem do sistema de escrita e algumas atividades têm esse foco. Há o real e o possível, e Lerner assevera que:

O possível é fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores, o possível é gerar condições didáticas que permitam pôr em cena – apesar das dificuldades e contando com elas – uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social (não-escolar) dessas práticas (LERNER, 2002, p. 21).

Outra atividade proposta teve o objetivo ortográfico de trabalhar letras com /lh/, /nh/ e /ch/. Está apresentada no anexo H, p. 222, o trabalho com o poema Maluquices do H, mas não será detalhada, porque o trabalho tinha apenas o intuito de desenvolver a ortografia. O caráter estético do texto não foi explicitado pela professora.

Foram realizadas diversas atividades relacionadas à ortografia, uso de /r/, /rr/, /s/, /ss/, tais como cruzadinhas, caça-palavras, atividades de completar.

Como o objetivo desse trabalho não é relacionar a tarefa de alfabetização e letramento, esses momentos não serão considerados para análises. Destaque para a forma lúdica como a professora tenta trabalhar essas questões, trazendo para a sala de aula modelos de passatempo, tais como cruzadinhas, caça-palavras, dentre outros.

Na atividade da cruzadinha aparece o nome Maurício, mas a professora não faz nenhuma exploração sobre ele. A autoria das histórias em quadrinhos da turma da Mônica que estavam trabalhando poderia ter sido explorada pela professora, principalmente nessa aula em que as crianças também produziram textos a partir dessas histórias. É uma releitura feita pelas crianças, mas isso não é explorado pela docente. Talvez os alunos pudessem motivar-se mais se compreendessem essa relação da leitura/produção de textos e o seu papel de leitor/escritor.

Os textos produzidos pelos alunos são corrigidos a partir de uma legenda de correção, em anexo I, à página 223, introduzida no primeiro ano e que vai tornando-se mais complexa à medida que os alunos avançam nos anos escolares. O objetivo é que os alunos possam, após as sinalizações da professora feitas a lápis, corrigir os seus próprios textos, revisando-os e tirando as dúvidas sobre a sua produção.

Nesse ponto das aulas observadas, há um destaque à autonomia dos alunos na correção, o que é intitulado autocorreção, a partir das indicações feitas pela professora. O processo de produção textual permite idas e vindas. Magalhães (1995) aponta a importância desse processo ao conceituar a palavra texto:

O texto é um produto e um processo: é um produto no sentido de ser resultado de um *contexto de situação*²¹ e de *cultura* particular; é um processo no sentido de exigir contínua “escolha” semântica, “cada conjunto de escolhas constituindo ambiente para um outro conjunto (MAGALHÃES, 1995, p. 206).

As crianças, ao revisarem os seus textos, têm a oportunidade de fazerem novas escolhas, numa prática de letramento em que contribui para uma participação efetiva do estudante e que pode conferir-lhe uma construção de identidade distinta, porque participativa. A linguagem confere poder e, em conformidade com Magalhães (1995, p. 231), acredito que “a escrita, longe de ser uma tecnologia neutra, tem usos particulares que dependem da experiência textual e dos propósitos dos membros da comunidade”.

²¹ Os termos “contexto de situação” e “contexto de cultura” derivam do trabalho do antropólogo Bronislaw Malinowski (1935). O contexto de situação corresponde ao ambiente do texto, à situação imediata de produção textual. Para Malinowski, os valores socioculturais integram o “ambiente cultural total” ou o “contexto de cultura”. (MAGALHÃES, 1995, p. 206)

4.4 A TURMA DO MENINO MALUQUINHO

Continuando o trabalho com o tema Turma, a professora iniciou as atividades com a Turma do Menino Maluquinho.

Como no trabalho com as turmas anteriores, a professora fez uma exploração da característica de cada personagem. Além disso, fez um trabalho com o site do Menino Maluquinho, explorando as características do site, assim como motivando a leitura no espaço virtual (Anexo J, p. 224).

4.4.1 Diário de Julieta: Julieta em: Desconectada

O trabalho com a Turma do Menino Maluquinho, no anexo K, páginas 225 a 230, intensificou-se com a apresentação da personagem Julieta, amiga favorita do Menino Maluquinho, aliado ao gosto dos alunos pela leitura de diários.

A história trabalhada parece ter despertado um interesse diferente na sala de aula: os alunos participaram da leitura, fizeram comentários, demonstrando interesse. Muitos alunos conheciam a turma por conta do filme e do desenho animado que passa na televisão, outros já haviam lido os livros do Ziraldo e observo que escolhiam livros da coleção do Menino Maluquinho para empréstimos na biblioteca escolar.

Além disso, o texto é muito atual para as crianças, pois traz questões da era digital, sendo algo de sua realidade e da contemporaneidade.

Nesse texto, a professora não fez maiores apreciações e penso que poderia ter explorado o estereótipo de gênero presente: as meninas como aquelas que enlouquecem diante de um problema de computador e os meninos como os sabichões da era cibernética. Mas isso não foi nem apresentado pela professora, nem comentado pelas crianças.

Larrosa (2007) adverte para o papel do professor ao propor a leitura e concebê-la como formação do indivíduo. A professora poderia ter explorado a questão, porque não é possível ignorar a possibilidade da leitura fazer ser o que somos:

Pensar a leitura como formação implica pensá-la como atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas também com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos (LARROSA, 2007, 129-130).

Não propiciar a discussão em torno do tema é perder a oportunidade de colocar o saber das crianças em relevância, pois elas poderiam falar sobre essa visão em que a menina é submissa e os meninos são os “sabichões”, própria de uma sociedade marcada pelo machismo e intolerância. Possibilitar a discussão seria dar ouvidos ao “saber da experiência: o que se adquire pelo modo como se vai respondendo àquilo que se passa ao longo da vida e o que vai conformando o que alguém é” (LARROSA, 2007, p. 137).

4.4.2 Resenha sobre o Diário de Julieta

O trabalho com essa resenha teve o objetivo de estimular a produção de resenhas pelos alunos sobre os livros lidos por eles. A professora retomou as propagandas de livros feitas nas últimas aulas de biblioteca, a importância do comentário que fará parte de um grande mural que será montado.

A docente procurou retomar o objetivo dos comentários sobre os livros lidos. Os alunos pareceram mais motivados para a escrita, porque ela apresentou um objetivo real, qual seja, o de apresentar o livro lido para divulgação entre os colegas, em forma de mural.

Como uma das alunas havia feito a propaganda do livro do Diário da Julieta, a professora fez o xerox e distribuiu à turma. O fato de apresentar o trabalho feito por uma aluna e distribuí-lo também tem o caráter motivacional, uma vez que o registro de qualquer aluno poderá ser escolhido para ser divulgado entre os colegas (anexo L, p. 231).

Nesse sentido, Magnani enfatiza a importância das práticas de leitura estarem articuladas às de produção de textos:

A leitura não acontece isolada, na sala de aula, e deve estar articulada às práticas de produção e análise de textos, para que se caracterize como conhecimento de opções, que, à medida que se tornam conscientes, podem ir sendo utilizadas pelos alunos para seus propósitos de leitores e autores (MAGNANI, 1994, p. 105).

A mesma autora (ibid, p. 105) esclarece que “as leituras de que os alunos gostam podem e devem servir como ponto de partida para a reflexão, análise e comparação como outros textos (inclusive os produzidos pelos alunos), articuladas aos objetivos didático-pedagógicos da série”.

Nesse sentido, a proposta está articulada à formação do leitor e o texto apresentado desperta o interesse pela leitura do livro, o que concorre para uma prática exitosa.

4.4.2.1 Comentários de livros produzidos pelos alunos

A professora procurou motivar os alunos para a atividade, dando exemplos do uso que fariam dos comentários construídos, trazendo para a sala de aula uma resenha do próprio livro do Diário de Julieta, assim como o comentário xerocopiado feito por uma aluna, como citado no item anterior. A atividade de leitura ganha um novo significado. Nesse sentido, o “ler tem a ver com a liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em um outro mundo e dele sair” (PETIT, 2009, p. 92).

Esse trabalho foi anterior à construção dos diários de leitura, como uma forma de incentivar a leitura dos livros que os alunos pegavam na biblioteca. Selecionei duas produções feitas pelas crianças, nas figuras 2 e 3 abaixo, que apresentam, além do texto escrito, a ilustração.

A atividade proposta é rica para os alunos que podem estabelecer um diálogo com o autor, assim como com seus interlocutores, os próprios colegas para quem apresentam o resultado de suas produções. Petit traz à tona o que isso possibilita:

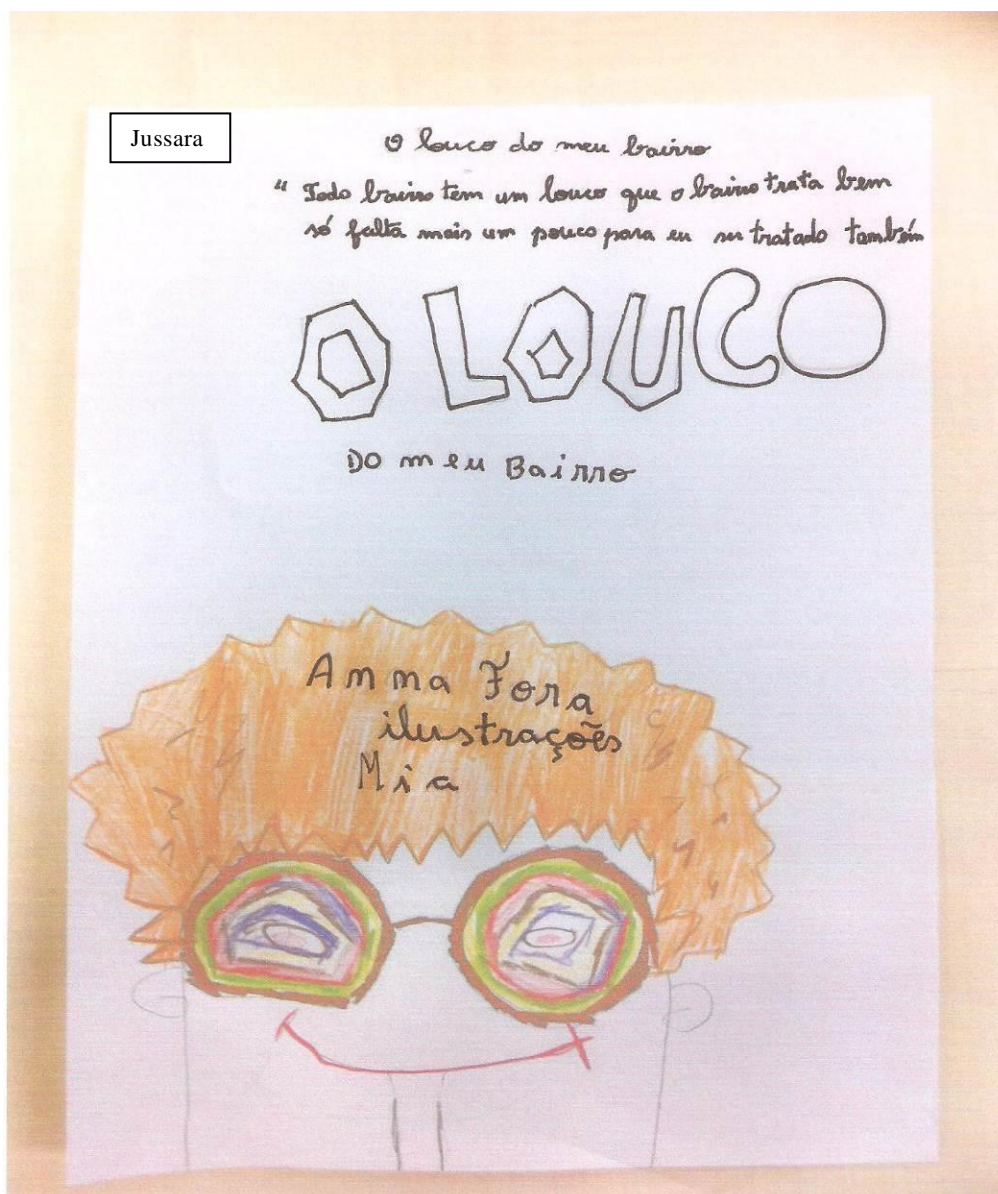
Os textos lidos abrem aqui um caminho em direção à interioridade, aos territórios inexplorados da afetividade, das emoções, da sensibilidade; a tristeza ou a dor começam a ser denominadas. O que é dividido com o autor, com aquele ou aquela que lhes empresta a voz, com os que participam desses espaços de leitura, abre um espaço íntimo, subjetivo (PETIT, 2009, p. 108).

Fica, aqui, evidente que a atividade de escrita proporcionou uma reflexão a respeito da leitura efetuada. Ao partilhar com os colegas da classe os seus escritos, as crianças têm oportunidades de muitas trocas entre os pares. Machado esclarece que os programas de leitura falham porque faltam ações mais concretas, os professores falam que é bom ler mas não se mostram leitores:

Dizemos que ler é bom, é útil, é importante, incentivamos os meninos a ler. [...] Não lêem, não vivem com os livros uma relação boa, útil, importante. Sem isso, não dão exemplo e não conseguem verdadeiramente passar uma paixão pelos livros – e sem paixão, ninguém lê de verdade (MACHADO, 2001, p. 118).

Talvez esse seja o segredo: dividir uns com os outros o que foram descobrindo em suas leituras, as preferências que vão tendo, os que apreciam e os que não apreciam tanto assim, ativando a curiosidade por ver o que cada livro pode propiciar.

Figura 2: Comentários de livros



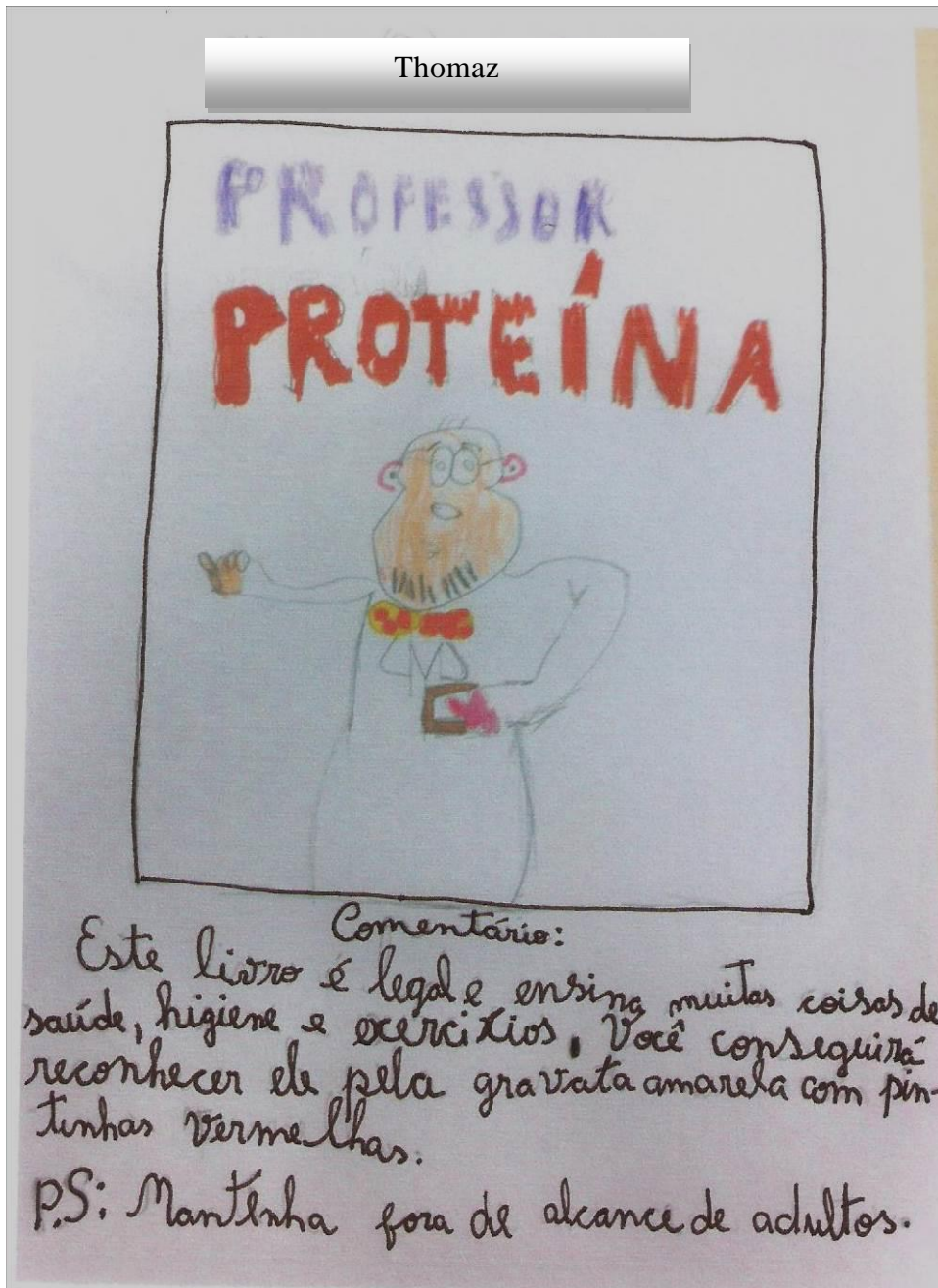
Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Transcrição:

"O louco do meu bairro

Todo bairro tem um louco que o bairro trata bem, só falta mais um pouco para eu ser tratado também"

Figura 3: Comentários de livros



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Transcrição

“Professor Proteína

Este livro é legal e ensina muitas coisas de saúde, higiene e exercícios. Você conseguirá conhecer ele pela gravata amarela com pintinhas vermelhas.

P.S.: Mantenha fora do alcance de adultos”

Nas produções selecionadas, as crianças apresentam algumas pistas sobre o livro, desenham a capa e deixam no ar a curiosidade: *O que me faz um pouco louco? Por que manter fora do alcance dos adultos?* São questões que ficam para o próximo leitor daquele livro responder. Mexe com a curiosidade e com o sentido da descoberta, tão próprios da infância. Como Paulo Freire (1995, p. 35) apontou “o desafio, a curiosidade, com que a criança se faz é absolutamente fundamental ao próprio processo da leitura”.

4.4.3 Site do Menino Maluquinho

O uso de uma ferramenta da internet propicia um diálogo diferente em sala de aula, porque permite que os alunos apresentem suas experiências em outros tipos de textos, os que circulam no computador, na internet, nas *salas de bate papo*, ou seja, nos ambientes das novas tecnologias da informação. A tarefa apresentada à turma procurou levá-los a buscar informações no site e motivá-los para o ambiente virtual (Anexo M, à página 232).

A proposta extrapola o texto escrito e impresso. Ao sugerir o trabalho via computador, a professora se aproxima da realidade de muitos alunos, cujo acesso à informática é algo familiar em sua vivência. Mesmo os alunos que não têm condições de acessar a internet em casa, têm essa possibilidade pelo *Infocentro* do colégio, aberto a todos, e que fica situado ao lado da biblioteca.

Magnani esclarece a importância da formação do gosto, que não se baseia em exercícios de interpretação. Ao propor a atividade em outro suporte de leitura, a professora aposta em novo caminho a ser explorado e que pode possibilitar diversas fontes de interpretação.

Diz respeito à vida, à formação de uma visão de mundo. Não basta falar sobre a pluralidade de significações e possibilidades de interpretação. É preciso fazer da contradição e da busca de sua superação uma prática/vivência cotidiana de sala de aula e de vida. É a construção de uma história coletiva que conta no jogo das interpretações. É um conhecer para gostar. É um conhecer para agir (MAGNANI, 1994, p. 106).

O trabalho permite conectar o que a sociedade produz na contemporaneidade com o que ocorre dentro da sala de aula. Nesse processo, o acesso a outros bens culturais é possível e os alunos exploram uma prática social.

4.5 TRABALHO SOBRE DIÁRIOS

A professora procurou apresentar aos alunos outros tipos de diários, que não apenas os que eles conheciam ou tinham lido. Para isso, fez uma apresentação em *Power Point* e os alunos ficaram atentos, acompanhando a explicação da professora.

Interessante é que a professora apresenta O Diário de Anne Frank e, na entrevista, cita que os alunos motivaram-se para a leitura, mesmo sendo de uma época tão diferente da deles e de uma leitura tão difícil.

E assim, tem relatos de alunos lendo o Diário de Anne Frank, se interessando por esse tipo de livro, que é uma literatura pesada para a faixa etária deles, mas que essa aluna do 3º ano lia com a mãe. Porque aí ela viu, ela trouxe depois da aula, da oficina que a gente deu, a mãe pegou na Biblioteca Municipal, elas liam à noite antes de dormir, não é? Isso é muito bacana!

A partir dos diários, a professora propôs a construção, pelos alunos, dos Diários de Leitura. Uma escrita autônoma das crianças, a partir da leitura dos livros de literatura infantil que realizavam.

Os alunos demonstraram bastante interesse. A geração digital, ligada na tecnologia, participou ativamente da aula, acompanhou as discussões apresentadas pela professora. Na figura 4, temos a possibilidade de verificar os alunos na aula: ficaram envolvidos com a construção da capa de seus livros, Diários de Leitura.

A professora levou para a sala de aula uma aluna que está no 4º ano para falar de sua experiência de leitura. O fato de a professora trazer uma aluna leitora, que está no 4º ano, valorizou o protagonismo infantil. A aluna foi destacada, assim como os colegas

puderam compreender o sentido da produção de seus textos, que é uma produção ligada à sua experiência de leitor e não algo desconectado de sua realidade.

Interessante a ideia da docente em apresentar o trabalho feito no ano anterior, porque aproxima as crianças dos objetivos do trabalho com a linguagem e o concretiza. Magnani exprime o papel relevante que o modelo adquire diante dos estudantes

De fato, a imitação está presente em todo processo de aprendizagem, e é dessa maneira que a criança aprende e penetra na vida social. É dessa maneira que aprende a falar, a interagir no seu grupo, a satisfazer necessidades básicas. Não se aprende, portanto, a partir do nada, como se a cada dia tivéssemos de reinventar o fogo e a roda. Por ocorrer no contexto da interação social (e histórica), o trabalho de construção de conhecimento se agita na tensão constante entre reprodução e produção de significados (MAGNANI, 1994, p. 103-104).

Além da aula no computador, a professora propôs a leitura de histórias produzidas pelos alunos na Biblioteca Virtual, nos tablets. Todas as crianças souberam manipular o tablet, sem que precisassem ajuda nesse sentido. Abaixo, uma figura que apresenta os alunos concentrados na aula desenvolvida, usando o recurso do *Datashow* em sala de aula.

Figura 4: Alunos em apresentação de slides sobre diários.



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

4.5.1 Capas dos Diários de Leitura

A professora motivou os alunos a construir as próprias capas dos Diários de Leitura. Esse trabalho foi desenvolvido após a exploração dos diferentes tipos de diário e concomitante ao trabalho com o Diário de Julieta, de Ziraldo. É uma forma de incentivar a leitura, como também a produção de textos a partir das leituras feitas.

As crianças empenharam-se bastante para a confecção das capas, utilizando desenho, canetinhas, cola para colagens diversas. Abaixo, nas figuras 5 e 6, duas capas produzidas.

Os desenhos confeccionados pelos alunos revelam suas preferências. A maioria dos meninos desenhou personagens de desenhos animados, carros, enquanto a maioria das meninas enfeitou seus desenhos com flores e corações.

Esse trabalho desenvolvido pela professora valoriza a autoria dos alunos. As capas dos diários são cuidadosamente criadas, os alunos podem usar a criatividade livremente e a professora incentiva para que isso aconteça, sem interferir nas escolhas feitas.

A aula é bastante dinâmica, os alunos conversam, trocam ideias, trocam materiais, movimentam-se pela sala e isso é garantido pela professora, que não tolhe as iniciativas. Nessa parte do trabalho, a produção artística de cada criança é valorizada e essa valorização é considerada no desenvolvimento do gosto, como aponta Petit, é preciso avaliar essa contribuição para a constituição e experiência do indivíduo:

Seria estimulante explorar mais minuciosamente o que é específico à mediação pelo texto literário, pelo desenho, pela realização audiovisual etc., precisar a contribuição de cada uma dessas atividades, de cada um desses modos de simbolização, a partir da experiência dos que a eles se entregam (PETIT, 2009, p. 214).

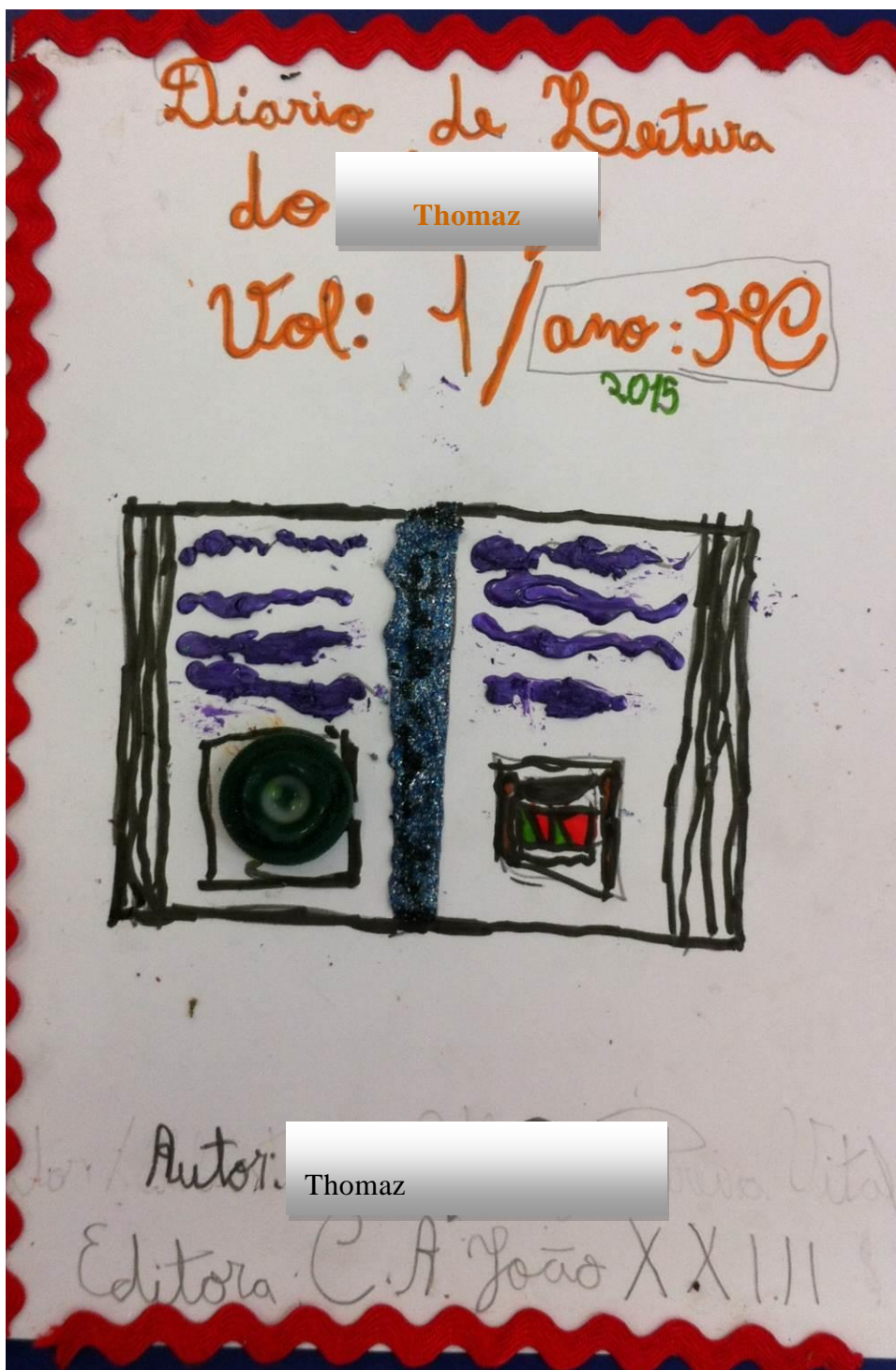
A arte é explorada para a confecção dos diários e os alunos colocam a imaginação para funcionar. O trabalho artístico, em conformidade com Kramer, possibilita ver como a

criança enxerga o mundo. Segundo ela, nem sempre a escola cria oportunidades para que a criança se expresse com autonomia.

Faltam na escola as condições para que a criança produza – e não apenas reproduza – escrita, para que seja autora. Ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada... Ser autor significa resgatar a possibilidade de “ser humano”, de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens... Ser autor significa produtor com e para o outro... Somente sendo autora a criança interage com a língua; somente sendo lida e ouvida pelos outros ela se identifica, diferencia, cresce no seu aprendizado... Somente sendo autora ela penetra na escrita viva e real, feita na história (Kramer, 2002, p. 83).

A confecção da capa devolve à criança esse poder de autoria, autoria das ilustrações e depois a autoria de seus próprios textos e comentários sobre as obras lidas. Esse processo considera a criança como um sujeito, capaz de fazer suas escolhas, capaz de se colocar diante de uma folha de papel em branco e nela imprimir os seus significados, os seus sonhos, os seus interesses, as suas motivações, o que lhe agrada e desagrada, enfim, o que ela quiser representar.

Figura 5: Capa do Diário de Leitura



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Figura 6: Capa do Diário de Leitura



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

4.5.2 Atividade sobre o Diário de Leitura

Essa atividade foi produzida a partir da motivação da professora para a construção de um diário de leitura: “Se fossem autores, o que gostariam que seu diário de leitura tivesse?”.

Observei que algumas crianças não compreenderam muito bem a proposta, pois não produziram seu texto relacionado ao diário de leitura, mas a um diário comum, como os que elas têm lido espontaneamente.

Algumas atividades produzidas estão transcritas abaixo, para compor essa seção.

“Fotos, HQ, desenhos, autógrafos, autores preferidos, atrizes preferidas, cantoras preferidas, cantores preferidos, imaginar, criar, brincar com os livros, criar, desenhar, fazer o que fiz no colégio, como foi meu dia se foi legal ou não, de quem eu gosto, de quem eu não gosto, sobre tudo, sobre meus professores preferidos, os professores que eu não gosto, meus livros preferidos, minhas histórias, fazer regras, criar fantasmas, falar sobre minha família, colar fotos, colar figurinhas, fazer almanaque, lembrar de fazer tarefas lembram de indicar livros para outras pessoas” (Maria)

“Eu queria que tivesse o diário na página esquerda a história, e no direito só imagem do que está acontecendo tipo se o personagem estivesse na casa desenhava a casa e o personagem dentro. Também pode ser que a capa tinha as explicações do autor e no centro da capa a gente desenhava a capa do diário e queria que tivesse umas folhas para fazer minha própria história e para desenhar. E também ter um passatempo de uma história para outra a cada história de um autor e tinha o nome dele e que a capa era de borracha e quero escrever com uma caneta que só dava nesse diário. Quero também que tenha um gravador para quando acabar as folhas poder falar tipo escrever e só abria com minha voz. E assim que eu queria ter meu diário.” (Alice)

“Eu sou Thomaz e gosto muito das HQ do Maurício de Souza, mas os livros que mais gosto são aqueles livros grandes que tem aventuras tipo Zac Power.

Bom, que queria que neste diário é que seja bem colorido e também tudo que escrevesse virasse realidade mas é claro que iria usar isso para o bem e que as páginas fossem feitas de aço e a capa de pedra, e também queria um espaço só para desenhar os livros que acabei de ler. Bom lembra que disse que queria desenhar? Se isto virar um diário desenharei.” (Thomaz)

“Eu gosto de poemas mas não sei fazer diários, vou tentar escrever um, bom se eu fosse uma autora eu escreveria poemas: alguns de amor, alguns de terror, alguns de vergonha, alguns de super heróis e etc. também gosto de ler meus livros favoritos são: Barbie em dia da gentileza, Barbie em dicas de beleza, tio patinhas 50 anos volume 2 e go girl de volta as aulas eu adoro o bom, ruim, alegre e triste de 10 páginas é muito legal. A é e para terminar essa aventura eu darei a vocês um grande abraço com amor Lala.” (Lavínia)

“Queria que tivesse coisas constrangedoras segredos inigualáveis coisas com o sentido que faz o leitor viajar e o incentiva a fazer um livro. Um livro como o meu que teria coisas para rir e chorar e colocar os autógrafos dos meus autores e fazer eles escreverem nas folhas em branco que eu ia deixar. E fazer 900 folhas para ser um diário não só meu mas o do leitor também ia mostrar coisas dele como: Aventuras travessuras seria especial” (Leandro)

Se eu fosse fazer um diário eu ia querer colocar várias coisas tipo contar sobre vários livros que eu já li e eu ia contar sobre vários autores que eu gosto eu iria deixar uma folha para os autógrafos que talvez eu ia ganhar ao longo da vida eu ia deixar um espaço para várias histórias que eu criasse a capa seria um desenho de um livro uma parte As aventuras que eu queria fazer parecidas com alguns lugares de livros e um autor de livros que as professoras contaram na escola e as histórias que eu ouvia para dormir. (Lílian)

“Sobre a minha vida, momentos marcantes, queria desenhos, falar de livros que já li, autógrafos de autores dos livros que eu já li, carimbos, contar sobre amigos e amigas, grandes aventuras, grandes tristezas, falar de filmes como os astronautas queria ir a lua e contar isso no meu diário falar grandes segredos e dar aos leitores o grande mundo da imaginação, falar de professoras que marcaram a minha vida, falar de segredos para me sentir mais aliviada, vou falar de aniversários festas.” (Bianca)

‘Eu queria conhecer o Maurício de Souza e ele me dar um autógrafo pois eu gosto dos personagens que ele cria, Mônica, Cebolinha, Cascão, Chico Bento, Franjinha, Zé-Lelé. Eu também queria que tivesse um espaço para fazer uma capa para meu diário eu gostaria que todo mundo lesse e gosto de ler e queria que esse diário tivesse 1984 páginas para ler porque eu gosto muito de ler e tenho certeza que todo mundo vai ler esse diário que eu estou escrevendo e eu também vou ler este diário inteiro.’ (Fernando)

“Um espaço para brincar, e imaginar e sonhar com livros, piratas, monstros, amor, desenhos, princesas, amigas e amigos divertidos, passáros bonitos, eu queria que os homens das cavernas podiam voar, eu queria herois polantes sobre o mundo eu queria abrir o coração para fazer minhas melhores aventuras e seguir meus próprios caminhos, as horas iam passar, princesas podiam fazer todo, meus amigos iam viajar comigo, eu ia voltar no tempo para mudar todo, todas as minhas memórias iam ficar memorizadas para eu não esquecer, as pessoas iam falar, as páginas do meu diário iam ficar dançando e cantando.” (Kamila)

Observo que o espaço do diário de leitura é visto de forma ampla pelos estudantes e isso revela seus interesses e escolhas. A maioria é fruto de experiências positivas e são ricas em significado.

Isso aponta a importância de se oportunizar espaços ricos de leitura e produção textual para nossos estudantes. Alguns alunos citam autores, dos quais buscariam autógrafos, outros entendem o diário como uma possibilidade de relatar suas aventuras. Manguel (1997, p. 19-20) apresenta a importância do leitor dar significados ao que lê e é isso o que se percebe na atividade desenvolvida. “E, contudo, em cada caso é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significados a um sistema de signos e depois decifrá-los”.

Nos diários produzidos, encontra-se a história de cada criança leitora. Como Manguel (1997, p. 36) destaca: “A história da leitura é a história de cada um dos leitores”. E esse registro permite a cada criança inscrever sua história de leitura nesse ano escolar. É uma ação importante para a sua constituição, para a construção de sua identidade e um auxílio para a memória das leituras feitas.

4.5.3 Tarefa sobre o Diário de Leitura

A professora propôs que os alunos comessem seus registros no Diário de Leitura. Explicou que a escrita precisa fazer sentido para o leitor. Primeiramente, a professora propôs uma escrita coletiva, que seria a apresentação do Diário de Leitura. O texto, produzido coletivamente, com sugestões feitas pelas crianças e acatadas pela professora, foi anotado no quadro para que os alunos copiassem, ficou assim:

23 de abril de 2015.

Querido Diário de Leitura,

Nas últimas aulas de Língua Portuguesa conhecemos alguns diários especiais como: Diário da Julieta, Diário de um Banana, Diário de uma garota nada popular, Diário escondido de Serafina, Destrua este diário, Diário de Anne Frank, além dos

Diários de Leitura dos alunos que hoje estão no quarto ano do Colégio de Aplicação João XXIII.

Conhecemos também uma menina muito inteligente, que gosta muito de livros e que está sempre viajando e imaginando novas aventuras a partir de cada leitura que faz.

Agora, querido Diário, chegou a minha vez de compartilhar com você minhas histórias e aventuras pelo mundo da leitura.

Tchau, tchau, até a próxima viagem literária²².

Os alunos levaram os cadernos para a casa com a motivação da professora de soltarem a imaginação e a escrita, podendo usar colagens para ilustrar. Na aula seguinte, apresentaram seus trabalhos oralmente que foram aqui elencados para compor essa seção. Os textos foram transcritos sem a correção dos desvios produzidos nas versões originais.

“Querido Diário de Leitura

Sabe diário de leitura o livro que eu mais gosto chama “Diário de Julieta”.

Tem nesse mundo incrível tem uma etapa na vida dela e a primeira vez que ela usa o sutiã ai ela sai com ele e os meninos não percebem nada de diferente. Ela fica furiosa por isso fala:

-Ta na cara.

Mas não percebem nada.

Tchau, tchau diário de leitura, até o próximo registro.” (Amanda)

“28/04/2015

Querido diário de leitura

Meu livro preferido é “O diário de um banana” esse livro é muito legal fala de um menino chamado Greg Hefley e seu melhor amigo é Roridey. O Greg e o Roridey só gostam de jogar vídeo-game e comendo batata chips também gostam de ir no clube em que Roridey é sócio o Greg gosta muito de uma menina que se chama Holly Hills e ela nem liga pra ele mas do mesmo jeito ele gosta dela e o Greg e o Roridey são amigos de uma vizinha que se chama Trinta eles gostam muito dela e acham ela muito legal.

Tchau, tchau até o próximo registro beijinhos.” (Sabrina)

²² Aqui o trecho que deu título a essa tese.

“27/04/2015

Querido Diário de Leitura

Hoje estou aqui para falar do meu livro favorito ele se chama: O Projeto do Parque de Animais.

Este livro diz que a Barbie, Nikki e Tereza querem abrir um parque para cachorros.

A página que mais gostei foi quando Barbie, Nikki e Teresa imaginaram o parque para cachorro ele se chama alegre latido, e parque de diversão real o parque é muito bonito.

Mas antes delas inaugurarem o parque para cachorros elas abriram um salão para cachorros, um PESHOP. Também venderam acessórios como: coleiras, bolsas, chaveiros, brinquedo de borracha, ossos.” (Bianca)

“Querido Diário,

O livro que eu li hoje se chama Um Diário de um banana. Ele é muito legal, ele é em quadrinho e não é meu, mas é uns dos meus preferidos. Ele conta sobre vergonha, aventuras, felicidade e tristeza.

Eu não sei ler direito pois acho que o nome é em inglês ele já passou apertos, levou broncas de seus pais e já ficou várias vezes sem vídeo games, mas não a nada que segure ele.” (Auxiliadora)

“Um dragão no armário

Querido Diário

Ele conta uma história de um dragão que ficou perdido e escondeu no armário.

Foi muito divertido adivinhar as pistas para ajudar o dragão chegar até sua família com Leandro, Laura e a vovó.” (Manoel)

“26 de abril de 2015

Meu Diário

Hoje eu vou te falar de um livro que é muito especial, o nome dele é Bela e a Fera.

Ele conta de uma menina que ela morava com seu avô e um belo dia ele buscar algumas flores.

Até que apareceu uma fera de repente e falou: -O que você está fazendo no meu jardim?

O velho respondeu: -Acalme-se eu só vim buscar algumas flores e a fera pegou ele e levou para seu lindo reino.

Sua neta já estava preocupada com seu avô e foi a procurar e viu que a fera estava levando até o castelo e a jovem falou: -Solte meu avô seu feio.

Mas o bicho fez uma proposta a ela e disse: -Então venha comigo e ela foi então entrou a jovem e a fera.

E aí a jovem cresceu e foi chamada de Bela e o tempo passou até que de repente a Bela descobriu que a fera era um jovem e que ele tinha tomado uma poção.

O tempo passou mais ainda e o dia em que a maldição ia passar. E eles acordaram e quando Bela olhou para a fera ficou muito feliz e acordou a fera emocionada.

Até que eles resolveram a fazer um baile real e chamou todo o reino principalmente o avô de Bela e eles viveram felizes para sempre.”(Jussara)

“27 de abril de 2015

Querido Diário de Leitura,

O livro que eu mais gosto chama “O pequeno príncipe” porque ele é muito legal conta dum príncipe que desenha uma giboia mas os adultos não sabe o que é e ele fica triste e fala que é uma giboia.” (Maria)

“26 de abril de 2015

Querido Diário de Leitura

O livro que eu mais gosto chama-se “Só um minutinho” de Yuji Morales. Esse livro conta sobre uma vovó que se chamava Carocha, que é muito esperta, tem também um esqueleto que se chama Senhor Esqueleto. Ele é a morte que veio buscar a vovó Carocha, ela ficava enrolando o Senhor Esqueleto para não ir embora. Ela ficava falando: -Só um minutinho Senhor esqueleto, cada vez que ela falava isso, ela inventava uma coisa, usando os números da matemática.

No final, ele foi embora sem levar vovó Carocha, pois ficou com pena dela. E prometeu voltar no seu próximo aniversário.

Tchau, tchau Diário de Leitura, até o próximo registro.”(Glaucia)

“23/04/2015

Olá! Querido Diário de Leitura o livro que eu estou lendo se chama Tarsila e ele conta muita coisa legal.

Bom vou contar sobre esse livro, maravilhoso.

Tarsila do Amaral nasceu em Capivari, interior de São Paulo, em 1886.

Seus pais eram fazendeiros e a lavoura de café que lhes proporcionava uma vida confortável.

Tarsila criava vários bichos quando cresceu conheceu vários atores, escultores e artistas. De alguns ficou amiga. Tarsila pintou vários quadros. Em uma noite pintou um de seus quadros mais famosos, uma estranha figura saída de sua imaginação um homem gigante com a cabeça bem pequena e do nome: Abaporo significa “comedor de carne humana”.

Tarsila morreu em 1973 aos 87 anos deixando obras que orgulham os brasileiros.

Beijos!! Já vou.”(Heloá)

A professora Raquel expôs, na entrevista, o seu objetivo com os diários: “E aí eu acho que a gente tem tentado, tem incentivado muito, não só a leitura, mas a produção. O diário é isso”.

Os registros das leituras feitas são significativos porque apontam a importância da atividade para o letramento pois, a partir dos textos lidos, são propostas atividades de escrita que fazem sentido para os estudantes, contextualizadas e com objetivo claramente definido e explicitado aos alunos.

Como sugere Dauster, o leitor está inscrito nos textos como os reescreve. É esse leitor ávido, que deseja com ardor, que vive ansiosamente uma expectativa, que procuramos e o trabalho aqui apresentado aponta uma possibilidade de encontrá-lo.

Em busca, então, me vejo deste leitor concreto particularizado e singularizado, na sua variabilidade histórica e social (Chartier, 1990), que tanto está inscrito em textos como os “re-escreve”, na medida em que deles se apropria e que os interpreta de acordo com seus sistemas de referências, suas disposições e visão de mundo (DAUSTER, 1994, p. 59).

Cada livro lido é registrado. Nesses registros há uma apropriação da história, recortados pontos que acharam mais interessantes ou que causaram maior curiosidade. Não foi percebido nenhum registro de livro em que houvesse uma depreciação dos alunos. Isso leva a concluir que, nesse trabalho específico, há o gosto pela leitura realizada. O gosto existe e o que pode não ter sido explicitado são os livros de que os estudantes não gostam. Como a escolha é feita pelo que chama a sua atenção na capa, título, etc, o que se tem é que as escolhas foram acertadas, dentro do trabalho de promoção da leitura literária que é desenvolvido nessa unidade escolar.

O que também se pode observar é que, como os alunos podem pegar de um a três livros emprestados, têm a possibilidade de selecionar para registrar o que foi mais agradável e descartar os outros de que não gostaram.

4.6 BIBLIOTECA VIRTUAL INFANTIL, FEIRA DO LIVRO E OUTROS EVENTOS DE LETRAMENTO

Os alunos visitaram o site da *Biblioteca Virtual*, na sala de telemática, leram as histórias produzidas pelos alunos dos 3º anos de anos anteriores. A professora destacou que as histórias que eles escreverem durante o ano estarão no site da Biblioteca Virtual (figura 7) ao final do ano e os estudantes ficaram bem animados, disseram que estavam adorando a Feira do Livro e que visitar o site foi muito legal. Nas figuras abaixo, fotos das crianças na sala de telemática do colégio, onde trabalharam e viajaram na Biblioteca Virtual. Interessante que os alunos apresentam sua opinião nos eventos e o aluno Gerson sugeriu que “seria interessante se a biblioteca virtual tivesse um dicionário para ajudar a entender as palavras difíceis”.

Figura 7: Visita à Biblioteca Virtual (1)



Fonte: <http://www.ufff.br/bibliotecavirtualinfantil/seja-autor/>. Acesso em 19 mai 2015.

Figura 8: Visita à Biblioteca Virtual (2)



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Figura 9: Visita à Biblioteca Virtual (3)



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

A possibilidade de ler, de escolher o que vai ler foi apresentada nos momentos observados e os alunos não desperdiçaram a oportunidade! Após visitarem a Biblioteca Virtual, ainda na sala de telemática, a professora preparou um Quebra-quebra literário, no qual eram apresentados poemas com os versos fora de ordem para que os alunos ordenassem como quisessem, em continuidade às atividades que já começavam a ser propostas para a Feira do Livro.

Sem dúvida, a Feira do Livro é um grande evento de letramento que acontece na escola e os alunos são incentivados de todas as formas: seja através da leitura de gibis, o letramento digital, feito através do site da Premiada Biblioteca Virtual Infantil, seja através da forma clássica em que a leitura de literatura se apresenta: o livro em suas diversas manifestações.

Aproveitando o interesse das crianças pelos meios digitais, a professora aposta na leitura e trabalho com poesias, além de possibilitar um sentido para as produções das próprias crianças que podem ler o que os alunos de anos anteriores produziram, bem como

verem sentido no que irão escrever, porque o material não será apenas uma tarefa escolar, mas poderá ser lido por outras pessoas, que não apenas a docente ou suas bolsistas.

O fato de se trabalhar a leitura na tela do computador é uma situação diferenciada dessa aula. Os alunos participam com satisfação e brincam com os poemas. O acesso à tecnologia digital é garantido. É uma forma lúdica, diferente de trabalhar a poesia, e os alunos são os protagonistas da atividade, porque têm a possibilidade de montar os poemas, colocando os versos da forma como preferiram.

Nesse sentido, essas aulas possibilitaram um tipo de encontro diferenciado com a literatura. Larrosa destaca a importância de se garantir que o plural se estabeleça e não a unicidade de sentidos e de construções:

Os aparatos pedagógicos estiveram, quase sempre, comprometidos com o controle do sentido, ou seja, com a construção e a vigilância dos limites entre o dizível e o indizível, entre a razão e o delírio, entre a realidade e a aparência, entre a verdade e o erro. [...] começar a criar as condições para a pluralidade de sentido. Parece-me que o papel do professor é fazer com que a pluralidade seja possível (LARROSA, 2007, p. 155).

Se “os efeitos da invenção de Gutenberg foram instantâneos e de alcance extraordinário, pois quase imediatamente muitos leitores perceberam suas grandes vantagens: rapidez, uniformidade de textos e preço relativamente barato” (MANGUEL, 1997, p. 158), imaginemos como será importante o acesso à leitura pelos meios digitais, tão explorados na atualidade, que não serão discutidas nessa tese.

Figura 10: Alunos na sala da Telemática



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

4.6.1 Feira do Livro e Sacola Mágica

A Feira do Livro foi repleta de atividades para incentivar o gosto pela leitura, assim como atividades de contação de histórias. Os trabalhos dos alunos foram expostos nos murais e isso foi uma grande oportunidade de verificar a produção de texto com um fim explícito, direcionada para um leitor que não apenas os professores.

A Sacola Mágica foi outro recurso de motivação para a leitura. Os alunos são convidados a tirar fotos de seus momentos de leitura no lar, juntamente com a sua família. Essas fotos que compõem o álbum que acompanha a sacola é uma forma de registrar o

acesso dos alunos aos livros que serão objeto de leitura doméstica. Uma forma de colocar a família em contato com a leitura de literatura, um estímulo a mais à leitura.

Ao falar sobre a Feira do livro, a professora esclarece:

Acho que efetivamente a gente tem um grande evento de letramento no colégio²³ que culmina nos pequenos eventos que a gente tem no dia a dia: a Feira do Livro. Enfim, como trabalhar isso dentro do currículo, porque ela acaba ficando perdida também, né? Porque eu falo dos pequenos eventos: a sacola literária é um deles, o diário é um deles. O grande evento que pra gente culmina todas essas estratégias de letramento que a gente tem é a Feira do Livro. É um grande evento que a gente tem.

Figura 11: Sacola Mágica



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

²³ Essa questão foi destacada na minha dissertação de Mestrado, já citada anteriormente, Machado (2011).

Figura 12: Álbum que acompanha a Sacola Mágica e nomes dos livros (1)



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Figura 13: Álbum que acompanha a Sacola Mágica e nomes dos livros (2)

Relação de livros do Projeto Sacola Mágica		
Título do Livro	Autor (a)	Editora
Uma Escola assim, eu quero prá mim	Elias José	FTD
Pedro e o Lobo	Heloisa Prieto	Ática
Mão de Vento e Olhos de Dentro	Lô Galasso	Scipione
Seu Gentil	Regina Renno	Editora do Brasil
Eu, Você e tudo que existe	Liliana Iacocca e Siron Franco	Ática
Vida da Gente	Fernando Bonassi	Editora Formato
Astronauta: O Bichinho Comilão	Maurício de Sousa	Melhoramentos Ltda
No Caminho de Alvino tinha uma pedra	Ruth Rocha	Salamandra
Cinderela	Irmão Grimm	Kuarup
Cemitério sem Mistério	Cláudio Martins	FTD
Tapete Mágico	Ana Maria Machado	Ática
Só um minutinho	Ana Maria Machado	FTD
O Anjinho e as Pipocas brilhantes	Fernanda Soares de CAstro	FUNALFA
A Bruxinha e o Gregório	Eva Furnari	Ática
É tudo invenção	Ricardo Silvestrin	Ática

Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Juntamente com os livros, o álbum de fotos e a relação dos livros do projeto Sacola Mágica, a sacola tem um calendário com os nomes dos alunos e as datas em que a levarão e trarão de volta, para a leitura de outras crianças. Para preservar a identidade dos alunos, esse calendário não é aqui exposto, porque contém seus nomes completos.

Esse projeto envolve a participação das famílias na leitura a ser feita pelas crianças, com as datas previamente marcadas, conta com a responsabilidade da devolução no prazo estipulado, assim como o registro no álbum depende da contribuição das famílias, com fotos e comentários. Lahire (2004, 38) enfatiza que “quando se trata de família, escola ou trabalho as realizações estão muito mais entrelaçadas do que se imagina, quando se começa a detalhar as práticas”.

Portanto, essa atividade busca o comprometimento da família na atividade de leitura. Dauster, ao realizar sua pesquisa e descrever as práticas e representações de leitura e escrita entre crianças e jovens, traz relatos de aprendizagem escolar e “mães, irmãs e primas são as mediadoras mais mencionadas pelos alunos” (DAUSTER, 1994, p. 68). E isso também se verificou nessa pesquisa.

A participação de diferentes mediadores de leitura torna-se uma prática essencial no desenvolvimento do gosto, mas também da apropriação das práticas culturais em torno da leitura de literatura. Petit assim destaca:

Muitos são artistas das relações e da palavra, que exercem sua arte com talento e generosidade, aproveitando-se de sua experiência profissional, de sua intuição, de sua imaginação. Outros são menos seguros ou mais rígidos e pedem receitas que ninguém será capaz de lhes dar. A maioria, como eu disse, situa-se muito ao largo da caridade e das boas obras: estão convencidos de que todos têm direito de se apropriar da cultura escrita e de que tal privação leva a uma marginalização ainda maior (PETIT, 2009, p. 37).

Ao motivar a leitura em família, a professora propicia a leitura da literatura não apenas aos estudantes, como também aos que convivem com eles. Isso, de fato, consciente ou não pela docente, possibilita uma atividade rica de significados para todos que cercam a criança, não tão somente o(a) estudante.

4.6.2 Propagandas de livros

Foram realizadas duas propostas de propagandas de livros com esse título. É uma proposta interessante para a professora ver o que os alunos estão lendo e se apreciam os livros lidos. Uma foi produzida no dia primeiro de abril de dois mil e quinze e outra na semana seguinte, em oito de abril. É uma proposta de escrita com sentido, porque será lida por outros alunos que frequentam a biblioteca.

Sobre o trabalho com propagandas de livros, a professora apresenta o seu objetivo, que era o de substituir um trabalho que estava ficando muito mecânico para os alunos, que eram os comentários de livros²⁴: *“A gente começou a achar o comentário muito mecânico. Ai a gente começou a achar que a gente poderia investir na aula de biblioteca que estava perdida também, ia, pegava livro, guardava, ia pegava livro, guardava... na propaganda do livro”*.

Serão apresentadas algumas transcrições. Os alunos completaram os textos com ilustrações:

*“Alice no País das mentiras
Não vai se arrepender”*(Heloisa)

*“Quem escreveu foi Ana Maria Machado
Um minutinho”* (Jonas)

*“Diário de um banana Rodrik é o cara
É engraçado gosto porque é sobre um menino que a vida é constrangedora”* (Leandro)

*“Encontro com Tarsila
Se gosta de arte leia este livro”*. (Thomaz)

“As centopeias e seus sapatinhos eu recomendo” (Alice)

²⁴ Comentários de livros era o nome da atividade proposta semanalmente para as crianças após a ida à Biblioteca. Envolveria um resumo do livro e a apreciação (ou não) sobre a leitura feita.

“Como treinar o seu dragão é muito bom” (Claudio)

“A boca

Esse livro é a boca

Pegue esse livro. Ele é muito legal. Você vai ficar de boca aberta!” (Glaucia)

“O dragrão no armário

O dragão no armário é muito legasi e um pouquinho engraçado pegue esse livro e você vai ver”. (Manoel)

“10 anos com Mafalda

Leia este livro você não vai se arrepender” (Lais)

“Alice no país da mentira

Esse livro fala sobre uma menina chamada alice e essa menina fica triste porque seu amigo mente sobre ela e ai ela vai para o sótão da vovó e a história continua. (Auxiliadora)

“Sobre o livro Diário da Julieta

O livro conta de uma menina que escrevia sempre em seu Diário, e nesse Diário contava várias coisas sobre ela, tipo sobre a primeira vez que ela usou sutiã quando ela quis fazer uma troca de gatos e sobre várias outras coisas.” (Lilian)

“O livro de informática do Menino Maluquinho

O livro de informática do Menino Maluquinho fala muito de informática nele podermos aprender informática e várias coisas de computador.” (Maria)

“Com a pulga atrás da orelha

Este livro diz sobre as conversas malucas dos adultos como: vai pentear macaco, quer dizer vai ver se eu to na esquina.” (Bianca)

“Leia Aya, você não vai se arrepender.

Aya um livro sobre as Áfricas” (Laís)

“O louco do meu bairro

Pegue esse livro. Ele vai deixar você louco!” (Glaucia)

“O veterinário maluco

Esse livro fala sobre o veterinário que adora animais e dizem por aí que ele é maluco, mais de maluco não tem nada.” (Jussara)

As produções de texto feitas pelas crianças a respeito dos livros que leram, em forma de propaganda, são muito interessantes, porque têm o objetivo de divulgar aquele livro lido. Parte-se do princípio de que, para fazer esse trabalho, era preciso que os estudantes tivessem apreciado a leitura feita. Além disso, são preservadas as características pessoais de cada um. Uns têm uma experiência maior com a escrita e escrevem textos mais complexos, outros são mais sintéticos ou menos expressivos.

Observei que todos os comentários feitos apresentavam características positivas da leitura experimentada. A compreensão de Magnani (1994, p. 103) é bastante esclarecedora desse evento: “podemos pensar que o gosto se forma e que a aprendizagem escolar da leitura da literatura desempenha importante função no desenvolvimento”.

A autora (ibid, p. 104) esclarece por que, em que e como o texto literário pode contribuir para a formação do sujeito/leitor: “porque, por corresponder a uma necessidade existencial de fantasia, consegue atuar em zonas profundas, propiciando a superação de conflitos internos e mobilizando a imaginação para a superação de problemas de outras ordens”.

4.6.3 Produção de texto: Receita do Bom Leitor

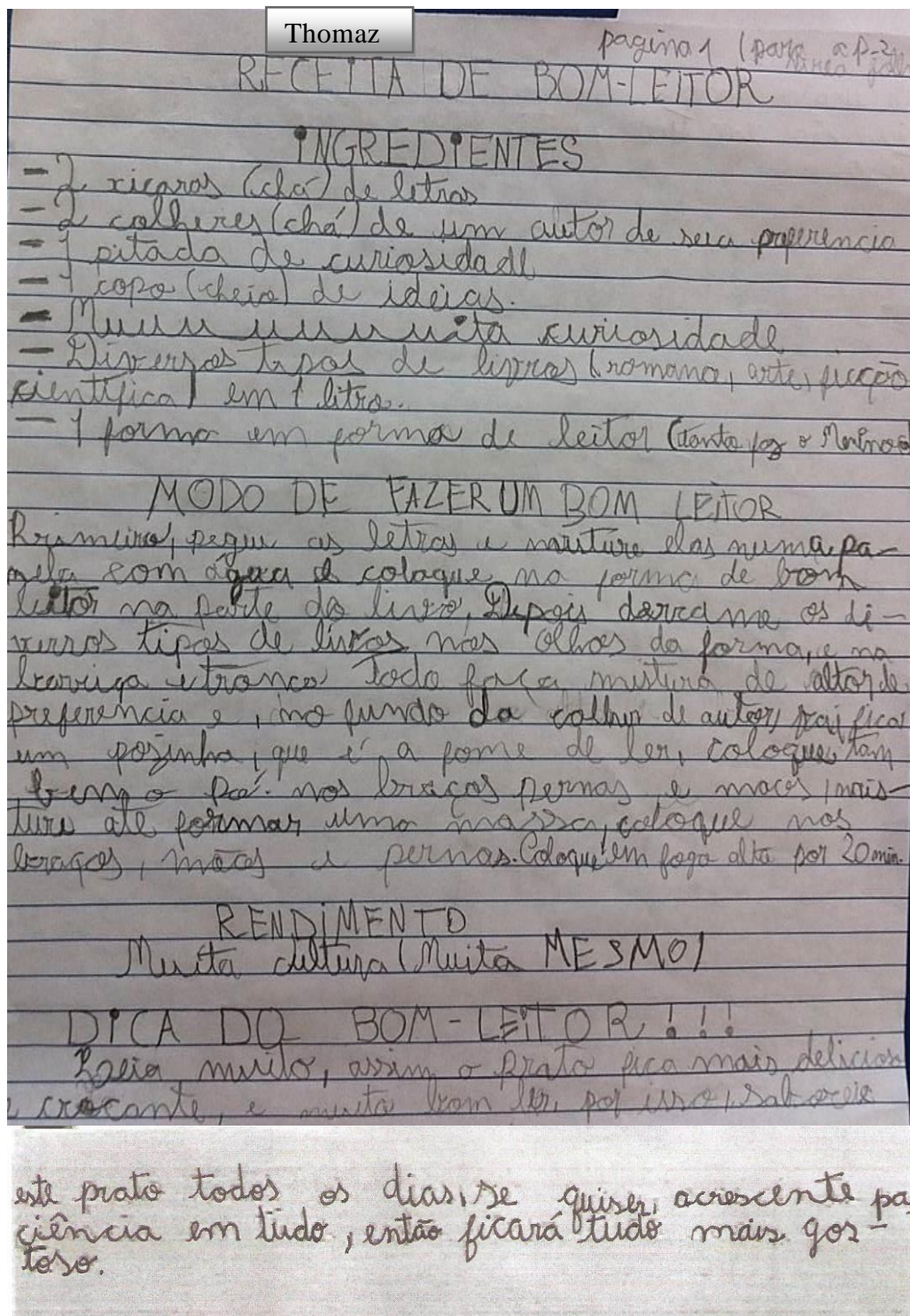
Os alunos escreveram um texto em forma de receita, dando dicas para ser um bom leitor, começaram a fazer no dia nove de junho de dois mil e quinze, ilustraram na aula do dia dez de junho, mas, como muitos alunos faltaram, esses últimos terminaram em onze de junho. A professora explicou que esse material seria editado e publicado na Biblioteca Virtual.

Figura 14: Receita do bom leitor feita por um aluno (frente)



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Figura 15: Receita do bom leitor feita por um aluno (verso)



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Transcrição:

“RECEITA DE BOM LEITOR

INGREDIENTES

- 2 xícaras (chá) de letras
- 2 colheres (chá) de um autor de sua preferência
- 1 pitada de curiosidade
- Muuuuuuuuuita curiosidade
- Diversos tipos de livros (romance, arte, ficção científica) em 1 litro
- 1 forma em forma de leitor (tanto faz o Menino)

MODO DE FAZER UM BOM LEITOR

Primeiro, pegue as letras e misture elas numa panela com água e coloque na forma de bom leitor na parte do livro. Depois derrame os vários tipos de livros nos olhos da forma, na barriga e tronco todo faça mistura de autor de preferencia e, no fundo da colher de autor, vai ficar um pozinho, que é a fome de ler, coloque também o pó nos braços pernas e mãos, misture até formar uma massa, coloque nos braços, mãos e pernas. Coloque em fogo alto por 20min.

RENDIMENTO

Muita cultura (Muita MESMO)

DICA DO BOM LEITOR!!!

Leia muito, assim o prato fica mais delicioso e crocante e muito bom ler, por isso, saboreie esse prato todos os dias. Se quiser acrescentar paciência em tudo, então ficará tudo mais gostoso.”

Destaco, conforme meu ponto de vista, dois ingredientes essenciais na receita apresentada: o conhecimento do autor e a curiosidade.

Machado (2001, p. 120) realça a importância de se despertar a curiosidade adormecida: “Talvez, simplesmente, o que esteja ocorrendo é que os jovens leitores não sabem que existe a caixa, o quarto, a mensagem, o mapa, o fruto proibido”. E o professor é um mediador de leitura essencial nesse processo, não apenas pela exemplaridade, mas

como a autora expressa (ibid, p. 118), pela “contaminação” da leitura que pode proporcionar.

Dietzsch (2004, p. 379) questiona “que tal ver a criança não apenas como um ser carente, mas também como alguém que deseja, e descobrir com ela os seus desejos?”. Nesse sentido, descobrir o que leva o despertar da curiosidade na criança é uma pista para os mediadores de leitura.

Em relação ao conhecimento do autor de preferência, também é algo a se perseguir. Muitos estudantes, ao irem à biblioteca escolher livros para empréstimos, buscam autores já conhecidos, que já leram ou que ouviram ler. Isso traz segurança para a criança, ao mesmo tempo em que possibilita um acerto em torno da escolha feita, pois se o livro de um determinado autor foi apreciado, outra de suas obras pode também sê-lo.

A receita de um bom leitor apresentada só é possível ser escrita por aquele que já experimentou a beleza de uma boa literatura e que sugere que deva ser apreciada todos os dias. Como Petit bem descreve:

Os livros são hospitaleiros e nos permitem suportar os exílios de que cada vida é feita, pensá-los, construir nossos lares interiores, inventar um fio condutor para nossas histórias, reescrevê-las dia após dia. E algumas vezes eles nos fazem atravessar oceanos, dão-nos o desejo e a força de descobrir paisagens, rostos nunca vistos, terras onde outra coisa, outros encontros serão talvez possíveis. Abramos então as janelas, abramos os livros (PETIT, 2009, p. 266).

4.6.4 Produção de texto: O que cabe no livro?

Nessa parte será apresentada a produção de texto feita pelos alunos após a leitura de livro do mesmo nome. Os alunos fizeram um cartão e, após ilustrarem a capa, iniciaram a escrita do que cabia no livro.

A maioria dos textos reproduzia o texto lido pela professora no livro. O que cabe no livro é um infinito de possibilidades. De acordo com Petit,

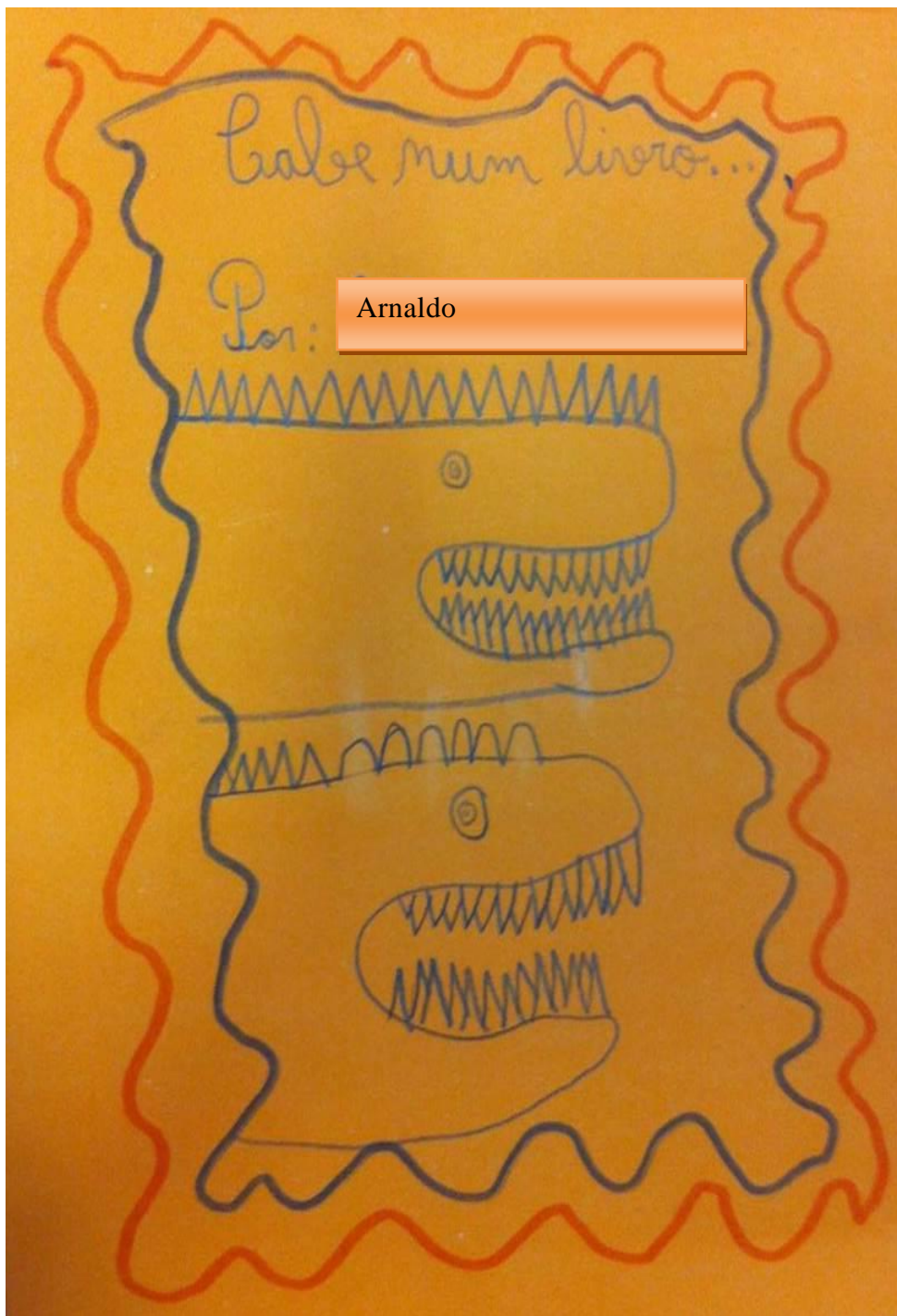
os livros são moradas emprestadas onde é possível se sentir protegido e sonhar com outros futuros, elaborar uma distância, mudar de ponto de vista. Para além do caráter envolvente, protetor, habitável, da leitura, uma transformação das emoções e dos sentimentos, uma elaboração simbólica da experiência vivida tornam-se, em certas condições, possíveis (PETIT, 2009, p. 284).

As crianças, com seus desenhos e escritas, expressaram o que pensam que cabe em um livro, a partir da orientação da professora, assim como a partir de suas experiências de leitura.

Algumas transcrições apresentam que em um livro cabe: *“um mundo, dinossauro, família, roda gigante”*, *“baleia, joaninha, roda de carros, universo”*, *“Alegria, emoção, todas as coisas que você querer, porque um bom livro cabe tudo dentro”*, *“O mundo inteiro, uma família inteira”*.

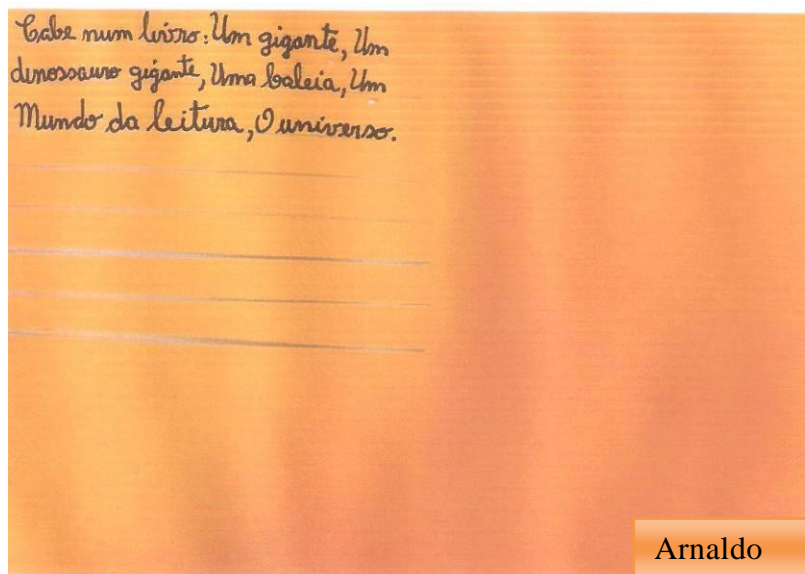
Observa-se que as crianças, ora concretizam o que pode caber lá, como animais, objetos e o próprio universo, descrevendo uma amplitude de coisas dos mais variados tamanhos, assim como experiências e sentimentos, como alegria e emoção. Elas conseguem exprimir de forma objetiva o que pensam e concretizam através de seus desenhos.

Figura 16: O que cabe num livro (frente)



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Figura 17: O que cabe num livro (verso)

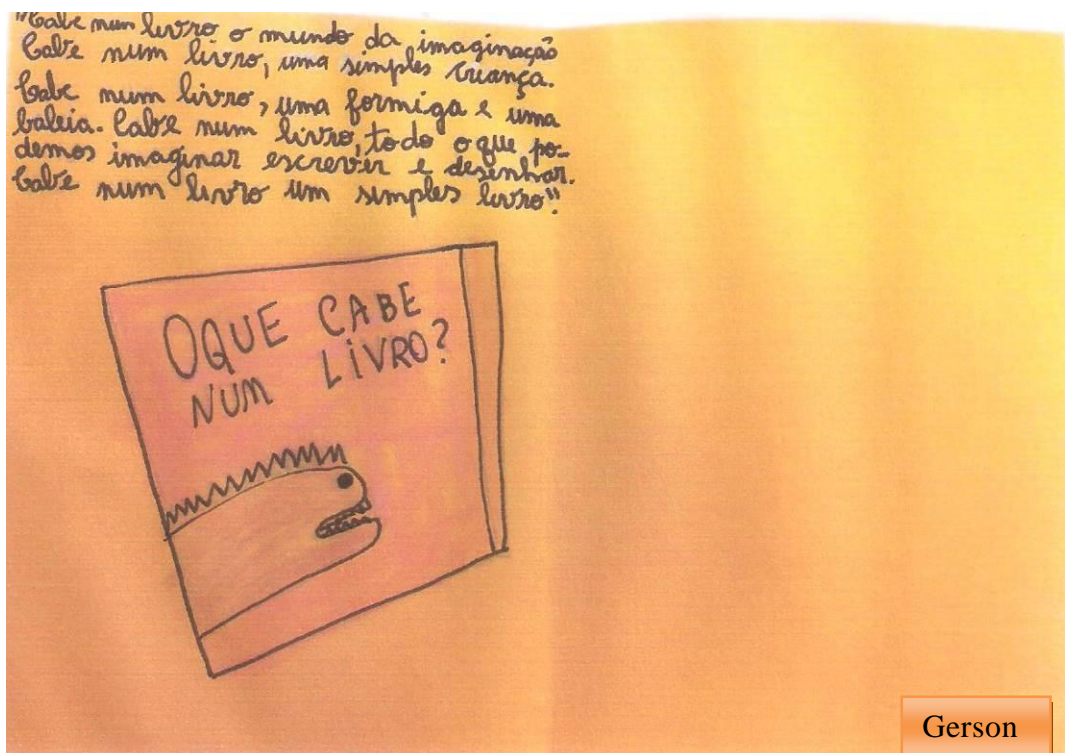


Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Transcrição:

“Cabe num livro: Um gigante, um dinossauro gigante, uma baleia, um mundo da leitura, o universo.”

Figura 18: O que cabe num livro (verso)



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Transcrição:

“Cabe no livro o mundo da imaginação.

Cabe num livro, uma simples criança.

Cabe num livro, uma formiga e uma baleia. Cabe num livro, todo o que podemos imaginar escrever e desenhar.

Cabe num livro um simples livro”.

Kafka (1994, *apud* Manguel 1997, p. 113) dizia que “um livro tem de ser um machado para o mar gelado de dentro de nós”. Ao exprimir que em um livro cabem as emoções, a criança leva-nos a pensar que já experimentou esse sentimento em suas leituras.

O autor (ibid) assevera que “para um leitor, cada texto precisa ser inacabado (ou abandonado, como sugeriu Paul Valéry), que na verdade um texto pode ser lido somente porque é inacabado, deixando assim espaço para o trabalho do leitor”.

Esse trabalho do leitor é possível e as crianças apontam isso através da sua produção, porque o livro abre para variadas possibilidades interpretativas.

4.6.5 Produção de texto: Um livro serve para

A professora propôs a produção escrita após ler o livro *Para que serve um livro*²⁵. A partir dos textos escritos pelos alunos, foi proposta a confecção de tapetes em tecido para o cantinho da leitura.

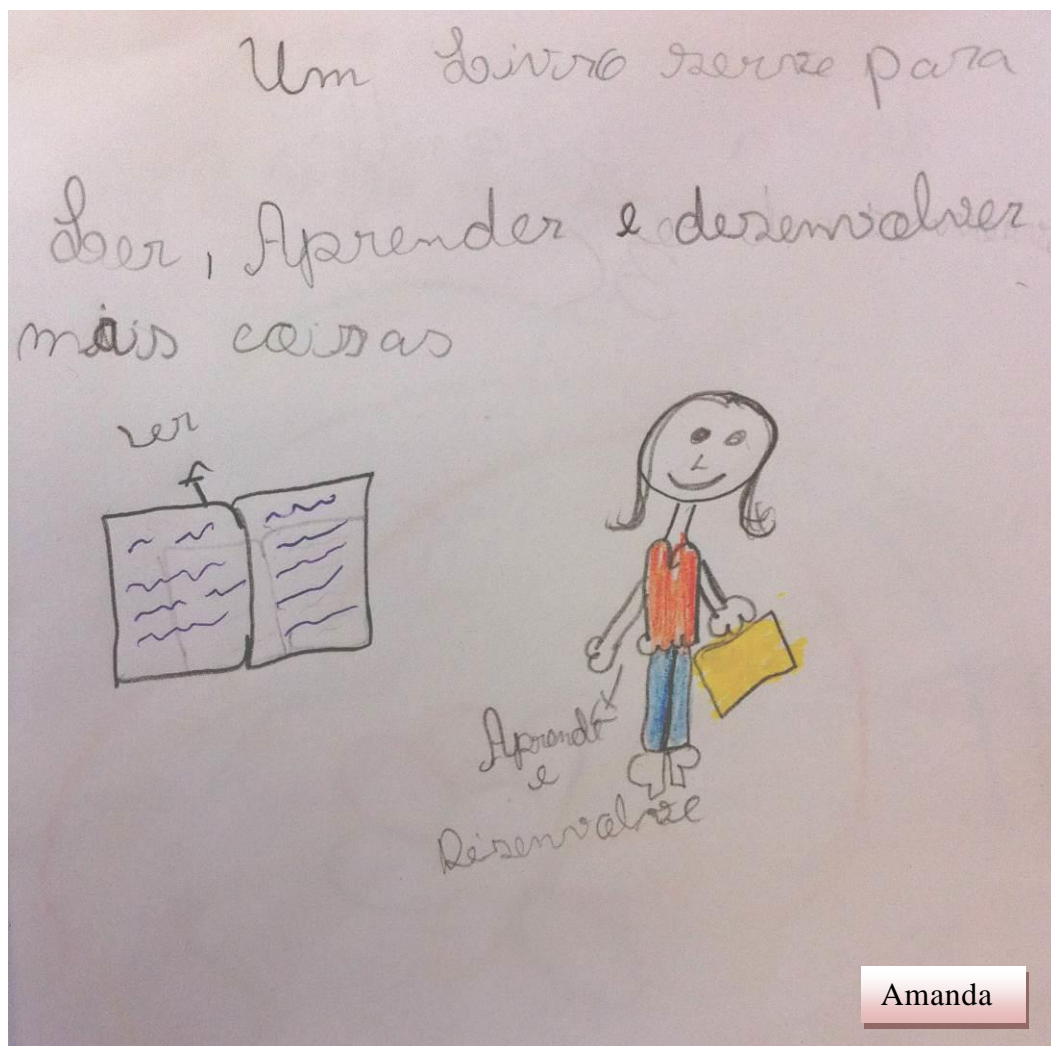
As falas das crianças são bastante significativas, porque revelam sua compreensão sobre “para que serve um livro”. Como nas entrevistas, as respostas são positivas: “serve para imaginar, ler, aumentar a criatividade, virar um super-herói, abrir as portas para outros mundos”, etc.

Petit apresenta as inúmeras possibilidades encontradas na literatura, dentre elas a de colocar em relevo a interioridade, assim como o pensamento do leitor. Essas trocas promovem o desenvolvimento e a construção do conhecimento e a apropriação da cultura:

A literatura, em particular, sob todas as suas formas (mitos e lendas, contos, poemas, romances, teatro, diários íntimos, histórias em quadrinhos, livros ilustrados, ensaios – desde que sejam “escritos”), fornece um suporte notável para despertar a interioridade, colocar em movimento o pensamento, relançar a atividade de simbolização, de construção de sentido, e incita trocas inéditas (PETIT, 2009, p. 284).

²⁵ LEGEAY, Chloé. *Para que serve um livro?* São Paulo: Editora Pulo do Gato. 2013. 40p.

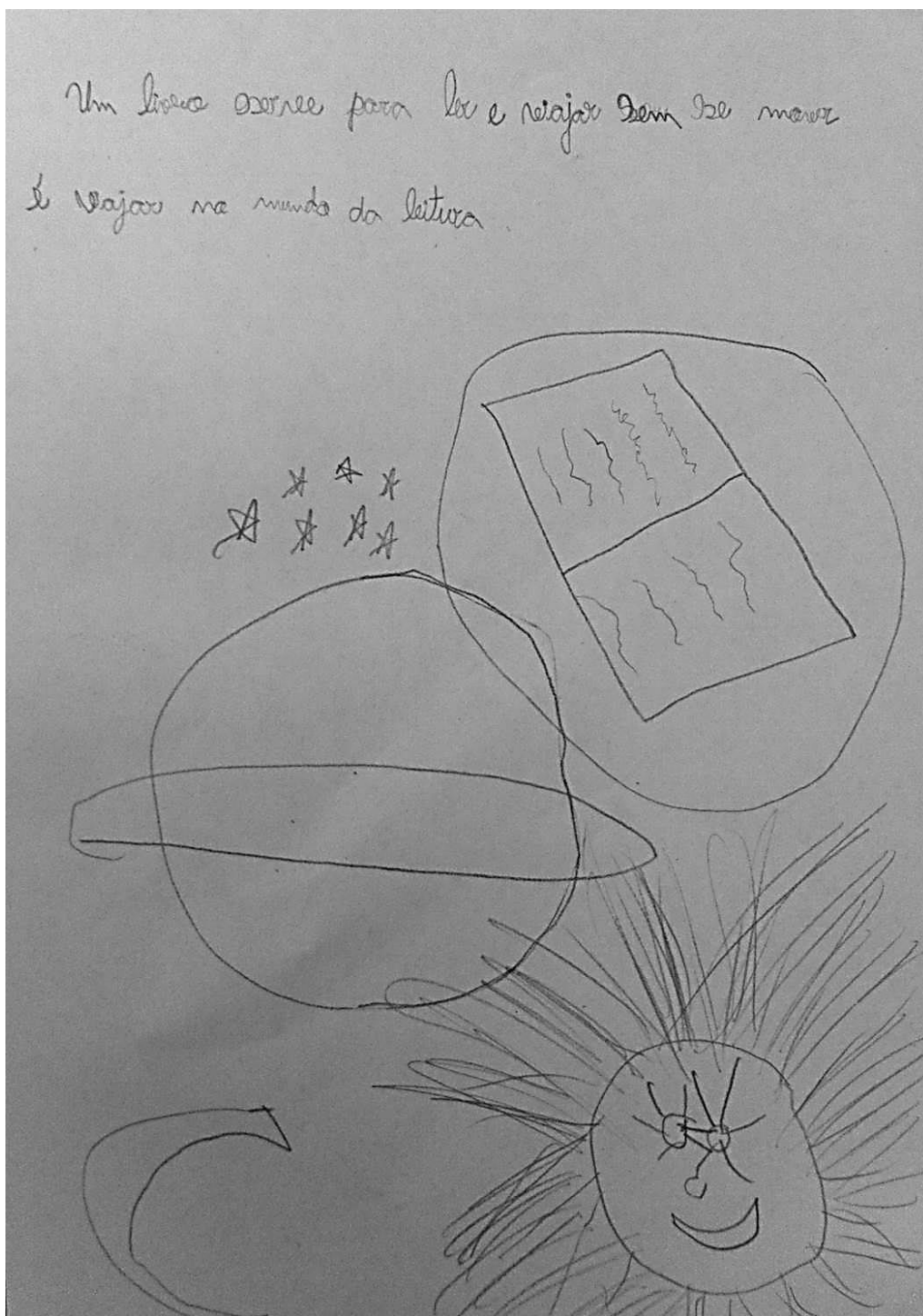
Figura 19: Produção de texto Um livro serve para...



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

“Um livro serve para Ler, Aprender e desenvolver mais coisas”

Figura 20: Produção de texto Um livro serve para...



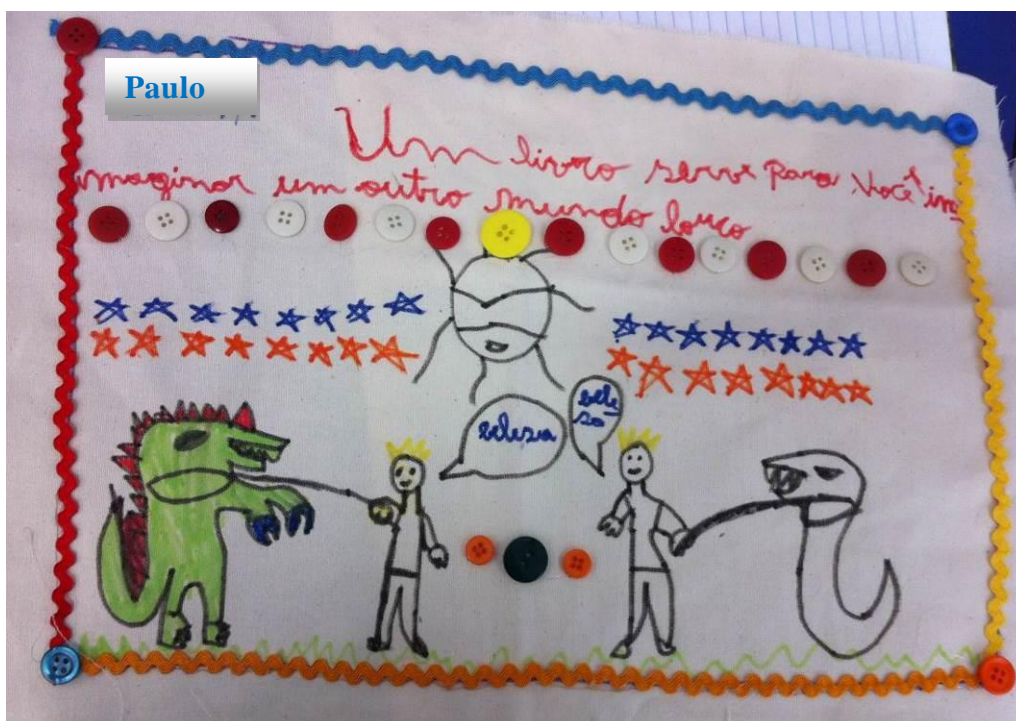
Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Transcrição:

“Um livro serve para ler e viajar sem se mover/É viajar no mundo da leitura”

Abaixo, um dos tapetes literários construídos pelos alunos a partir da atividade anterior. As crianças se empenharam na construção desse tapete, colocaram fitas, rendas, paetês, botões, procurando enfeitá-lo. A professora explicou que os tapetes individuais serão unidos, costurados, fazendo um único tapete literário, tecido delicadamente para que os alunos, assentados sobre ele, possam fazer suas leituras, sem precisar estarem sob cadeiras rígidas, um atrás do outro.

Figura 21: Tapete literário



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Transcrição:

“Um livro serve para você imaginar um outro mundo louco”.

As atividades propostas pela professora acionam conhecimentos dos alunos sobre os livros e possibilita conhecer o que pensam sobre a literatura. O que as crianças apresentam revela o mágico, o imaginário, ligados à vida. No desenho acima, vê-se

animais cumprimentando um humano, e a criança diz que o livro serve para imaginar um mundo louco. Petit (2009, p. 292) diz que “a literatura não é uma experiência separada da vida; a literatura, a poesia e a arte estão também na vida; é preciso prestar atenção”.

4.7 IMPRESSÕES SOBRE A PEÇA: DOM QUIXOTE

A professora programou uma excursão ao teatro para assistirem a apresentação de Dom Quixote, em marionetes.

Antes de irem, após a leitura de texto de jornal que apresentava o espetáculo, a professora pediu aos alunos que fizessem uma produção sobre o que previam encontrar no teatro. Interessante perceber que onze alunos escolheram o livro Dom Quixote²⁶ na biblioteca nesse dia. Importante a curiosidade despertada para a leitura, a partir da motivação da professora para a ida ao teatro.

Foi apresentada uma reportagem de jornal onde havia a foto do espetáculo, assim como dados da apresentação. A partir da leitura desse recorte de jornal é que os alunos fizeram suas produções, contendo suas expectativas a respeito da apresentação.

Nesse momento não foi trabalhado nem o livro, nem algum texto relacionado com o livro Dom Quixote. O trabalho com esse clássico da literatura foi proporcionado por uma situação cultural que aconteceu na cidade e a professora aproveitou o momento para a exposição dos alunos a esse cânone.

A literatura infantil e juvenil que cumpra ambos os objetivos, o educativo e o literário, pode ser sancionada pelos adultos como literatura infantil e juvenil de qualidade. Trata-se das obras que Shavit (1986) qualifica de “literatura canônica”, ao ressaltar que qualquer sistema literário, tanto o de adultos como o infantil, diversifica-se em formas literárias canônicas e não-canônicas. A definição de “literatura infantil e juvenil canônica” implica, pois, que este corpus deve ajustar-se aos critérios que os adultos têm sobre o destinatário infantil. Ou seja, deve basear-se em sua opinião, como responsáveis sociais da etapa educativa, do que lhes parece educativo e compreensível para crianças (COLOMER, 2003, p. 164).

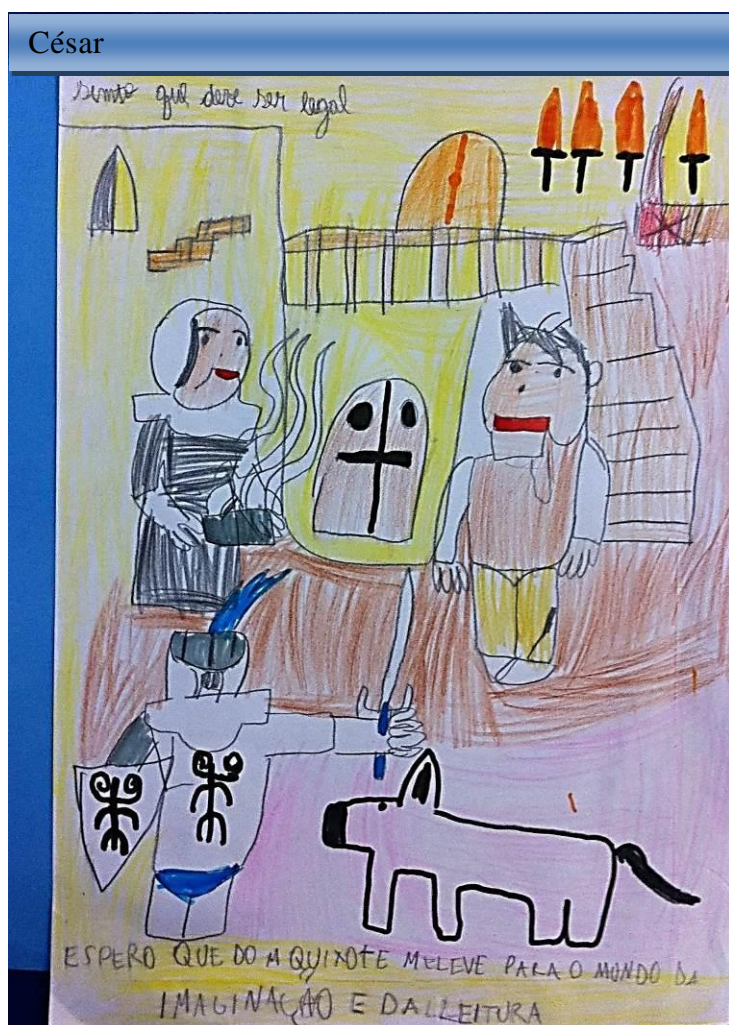
²⁶ Reconto do livro de Miguel de Cervantes.

A docente combinou com os alunos que a produção deles ficaria exposta no local onde o teatro funciona. Essa produção dos alunos tinha um objetivo claramente definido e os alunos empenharam-se bastante na tarefa.

Ao proporcionar esse tipo de literatura para os seus alunos, a professora permitiu a descoberta de um tipo de literatura que perpassou o tempo e nele se estabilizou. Calvino (2007, p. 16) realça o valor dessa literatura e conclui que “os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos”.

De fato, os alunos, após assistirem à peça, ficaram motivados por sua leitura, pois sua curiosidade foi despertada. “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 2007, p. 11).

Figura 22 Expectativas sobre a peça Dom Quixote



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

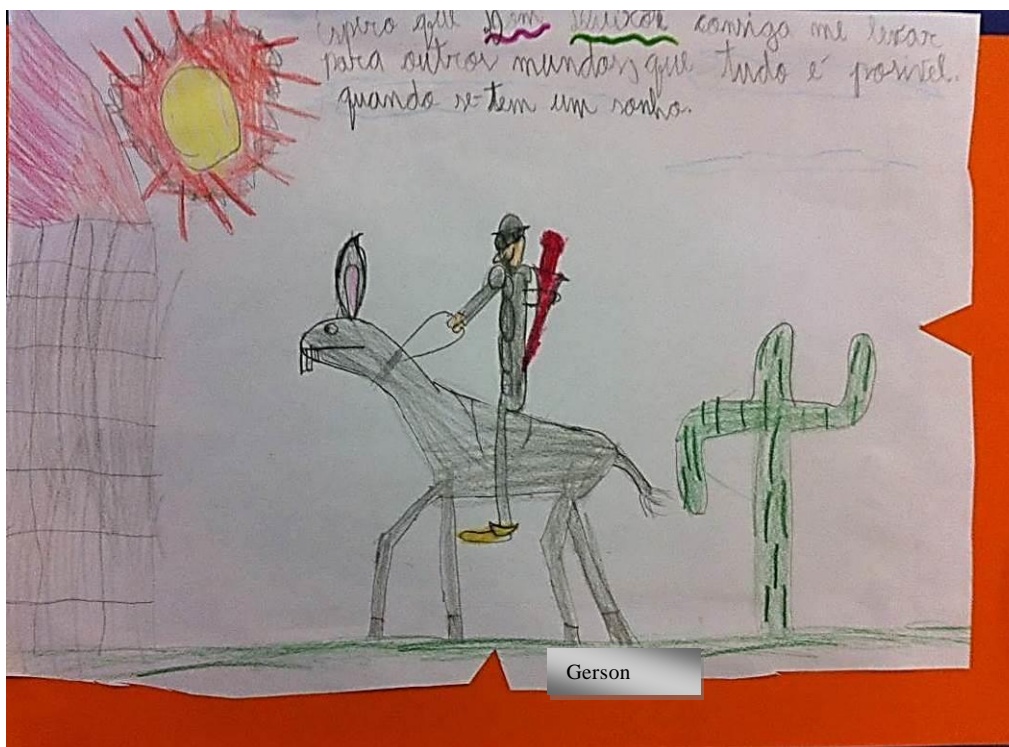
Transcrição:

“Sinto que deve ser legal

Espero que Dom Quixote me leve para o mundo da imaginação e da leitura”

A partir do que o aluno expõe, fica clara a compreensão da literatura como aquela que leva a imaginar. De fato, Dom Quixote propicia um mundo diferente para as crianças. O cavaleiro, amante dos livros, enlouquecido por essa paixão e pela donzela que não a tem, percorre várias aventuras e transforma coisas simples ao seu redor em meios que transportam para outros lugares. “Assim, é possível compreender como o último depositário das virtudes cavaleirescas, Dom Quixote, será alguém que construiu a si mesmo e a seu próprio mundo exclusivamente por meio dos livros” (CALVINO, 2007, p. 62).

Figura 23: Expectativas sobre a peça Dom Quixote



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Transcrição

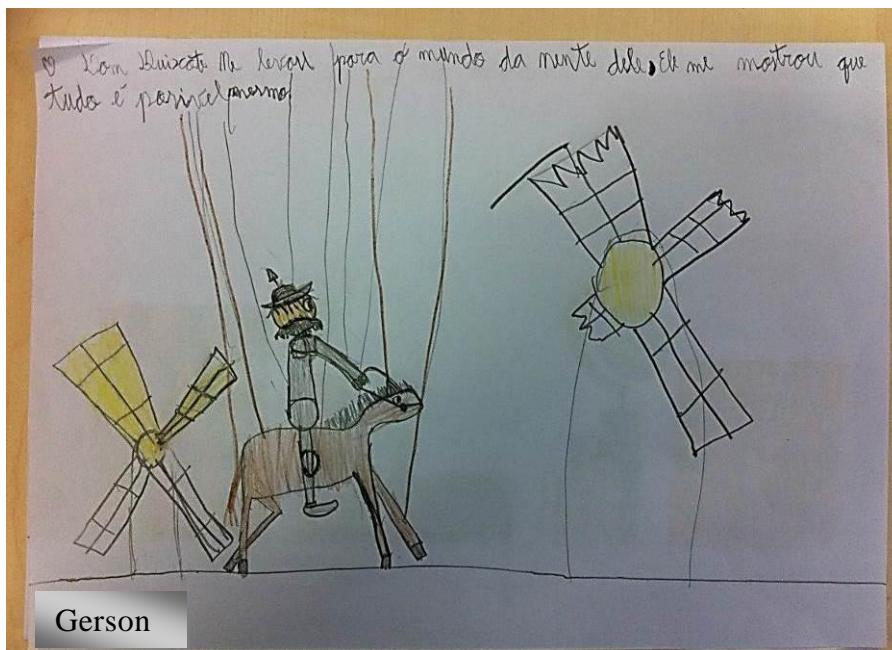
“Espero que Dom Quixote consiga me levar para outros mundos que tudo é possível quando se tem um sonho”

Após assistirem à peça Dom Quixote, a professora propôs o registro dos alunos sobre o que acharam da apresentação. Os alunos disseram-me que gostaram muito da história e muitos destacaram a parte em que a personagem resolveu ser cavaleiro e vestiu a armadura.

Perguntei sobre a loucura da personagem, o que eles acharam sobre a personagem ter ficado louca após ler tantas histórias. Manoel disse que isso aconteceu *porque ele não conseguiu distinguir a realidade da fantasia*. Cauã completou dizendo que *nem tudo que está escrito nos livros é real e o personagem assim acreditou, por isso enlouqueceu*.

Percebi que eles realmente entenderam e gostaram da peça. Abaixo, quatro registros selecionados.

Figura 24: Impressões sobre a peça Dom Quixote

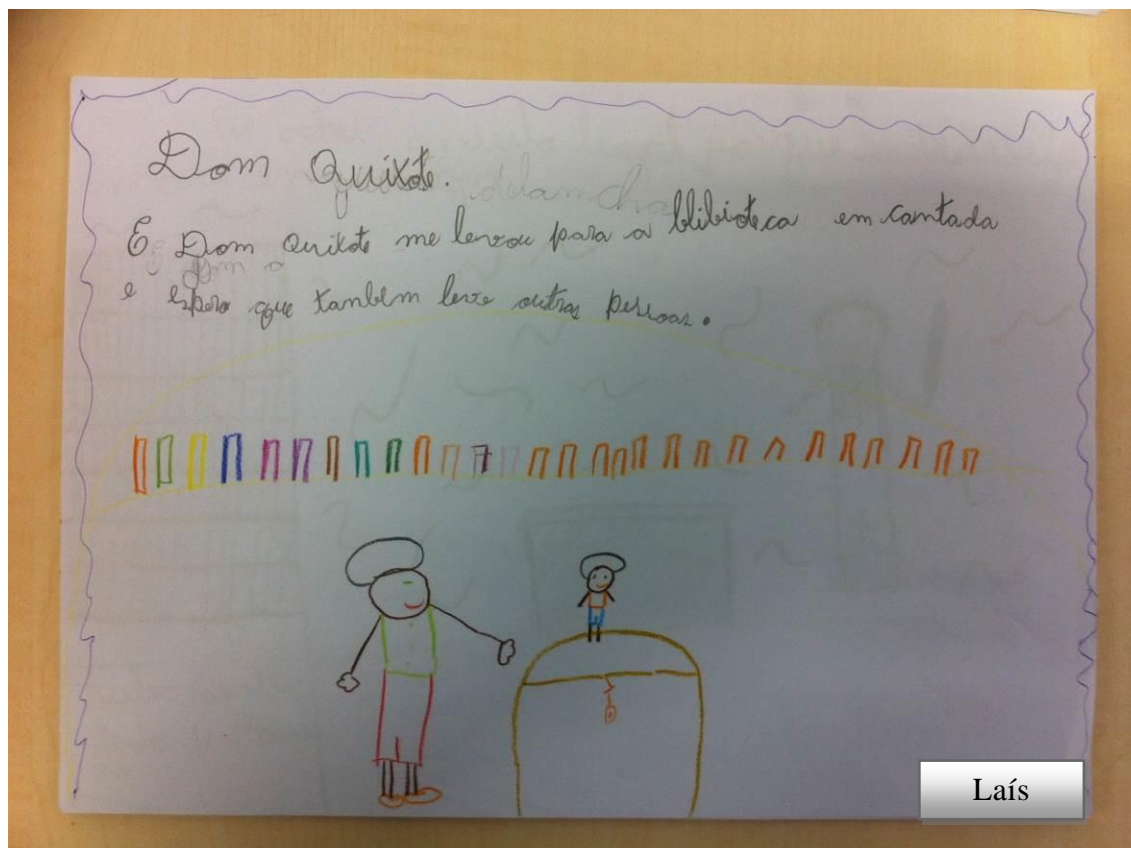


Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Transcrição:

“O Dom Quixote me levou para o mundo da mente dele. Ele me mostrou que tudo é possível mesmo.”

Figura 25: Impressões sobre a peça Dom Quixote

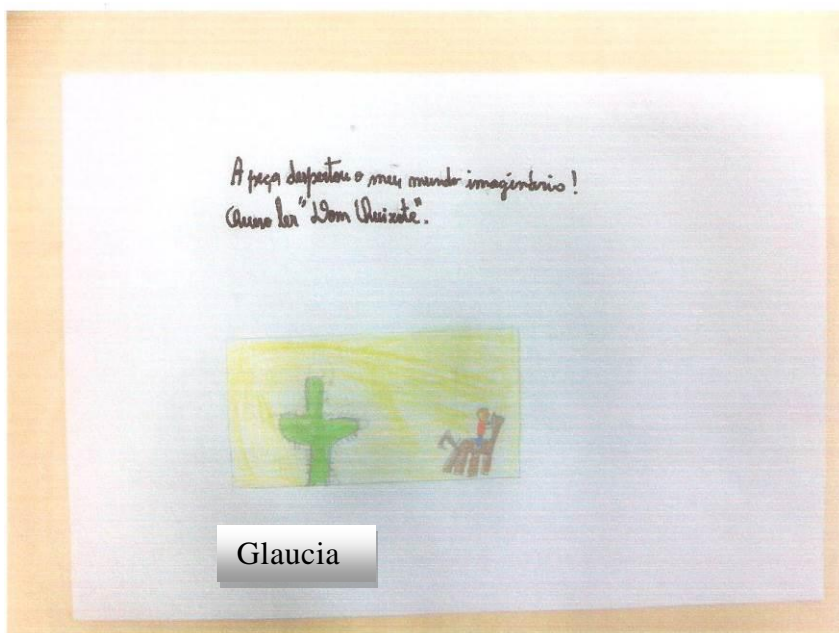


Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Transcrição:

“E Dom Quixote me levou para a biblioteca em cantada e espero que também leve outras pessoas.”

Figura 26: Impressões sobre a peça Dom Quixote

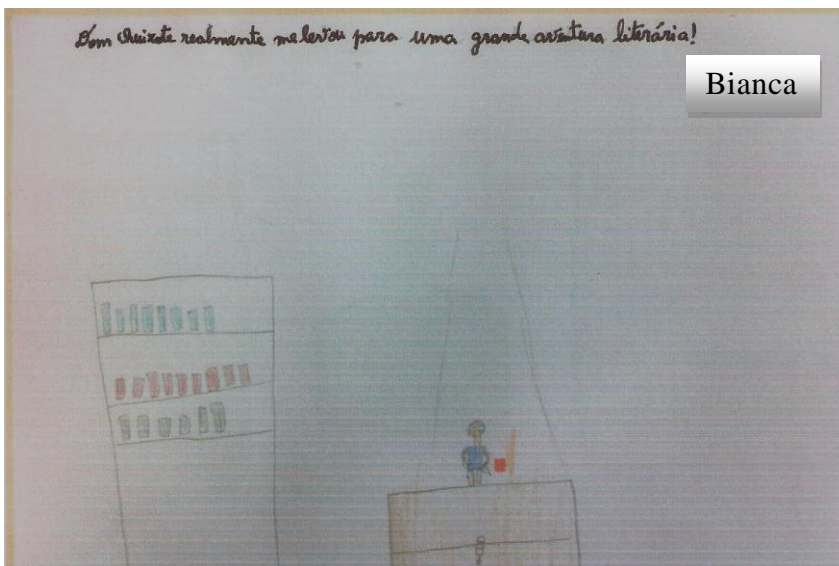


Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Transcrição:

"A peça despertou o meu imaginário. Quero ler "Dom Quixote"."

Figura 27: Impressões sobre a peça Dom Quixote



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

Transcrição:

"Dom Quixote realmente me levou para uma grande aventura literária!"

Na entrevista, a professora fala sobre o trabalho com a peça Dom Quixote como um presente que recebeu dos alunos.

Nessas últimas semanas eles deram um presente enorme pra gente com o Dom Quixote, não é? Onze alunos em uma semana, não é?! Acho que deve ter esgotado os livros da biblioteca. Acho que se tiver como fazer um registro, se tiver como fazer esse levantamento, eu acho que não houve nunca uma semana que houve tanto empréstimo de um livro só. E pra essa faixa etária.

De fato, o que foi um presente foi a possibilidade de os alunos terem acesso a um clássico tão cedo e sentirem que a leitura da literatura é algo envolvente que permite a fruição, tornando-se uma base para a constituição de um leitor que verdadeiramente aprecie a literatura.

4.8 CRIAÇÃO DO CANTINHO DE LEITURA

A professora faz um investimento na leitura e a organização do cantinho de leitura é um incentivo. Ela trouxe para a sala de aula um suporte para colocar os livros, com bolsos onde os livros podem ficar guardados. Os diários de leitura também ali estão e as alunas (Bianca, Sabrina e Auxiliadora) que têm uma maior fruição de leitura, e apresentaram isso na entrevista, já terminaram o primeiro caderno de registros, ou seja, o primeiro volume do Diário de Leitura.

Importante destacar que a maioria das crianças revelou a influência da família por seu gosto pela leitura. Mas o incentivo constante da escola é de alta relevância. Para alguns, a leitura de literatura é propiciada pela escola e, daí, o valor de atividades de motivação para esse fim. Se os alunos não experimentarem a leitura, não poderão descobrir seu potencial de fruição e de formação.

Figura 28: Suporte para livros do cantinho de leitura



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

A professora Raquel, em sua fala, destaca a escola como diferencial na sua formação leitora:

eu fui ter o interesse de ler na escola e o interesse, e perceber o quanto isso era importante, através da mediação do professor, pelas estratégias metodológicas que ele tinha para motivar o aluno. Entendeu? Então, na verdade, o que foi pra mim importante foi essa vivência na escola, essa diversificação que tinha no espaço da escola.

Machado (2001, p. 118) distingue que há diferentes tipos de professores, aqueles que não têm uma boa relação com a leitura e por isso “não dão o exemplo” e aqueles que são as exceções, que “transmitem o fogo sagrado à geração seguinte”.

A autora (ibid, p. 136) ainda explicita que a leitura de literatura não é dever de ninguém, mas sim um direito pelo qual devemos lutar. E o prazer de ler é superior ao fato de se achar uma história divertida ou de se conseguir acompanhar um enredo interessante, mas vai “além dos prazeres sensoriais que compartilhamos com outras espécies, existe um prazer puramente humano, o de pensar, decifrar, argumentar, raciocinar, contestar, enfim: unir e confrontar idéias diversas” (MACHADO, 2001, p. 123).

Machado (2001, p. 118) completa que está “convencida, isso sim, de que o que uma pessoa passa para outra é a revelação de um segredo – o amor pela literatura. Mais uma contaminação do que um ensino”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O deslizar da mão traçando a escrita nos leva a um passeio interminável que continua após depositarmos a pena que traçou as linhas – razão de envelhecermos sem nos dar conta que a história foi se fazendo sem nossa aquiescência. Sem perceber que fomos nós o escrito, que fomos modelados pela mão que, ilusoriamente, traçava os desenhos.

Pedro Garcia

Ser modelado pelas palavras dos alunos, esse é o nosso desafio. Poder colocar sua voz à disposição de tantos quantos estão predispostos a tornar a leitura literária uma proposta na vida dos estudantes. Um grande desafio que coube aqui se desenrolar, se moldar. Espero ter sido uma argila maleável, atenta ao que se apresentou nesse trabalho.

Muitas leituras podem ser feitas a partir do recorte aqui proposto. E, nesse recorte, não foi fácil rejeitar esse ou aquele trabalho, destacar essa ou aquela fala, as entrevistas, o diário de campo. E se tivesse que recomeçar, com certeza, outra e outra leitura seria possível, porque o material é denso e plural, singular e múltiplo, heterogêneo como as crianças da turma pesquisada.

Ao recolher as interseções captadas nas entrevistas, nas observações de aulas, nos documentos fotocopiados, nas produções de texto realizadas, na sequência do planejamento executado, espero ter conseguido apreender o que me dispus no início desse trabalho. Com Peter Woods (1992, p. 380), acredito que “a investigação é um processo educativo, não apenas pelo que se descobre acerca dos outros, mas pelo que se descobre acerca de nós próprios”.

Nessa parte do trabalho, convido o leitor a uma retomada de pontos, a avaliação final. Não aponto conclusões, porque um trabalho de reflexão não se torna conclusivo, mas apresenta considerações. Considerações datadas, históricas. “É só nesse momento – o da leitura – que o texto etnográfico, afinal, encontra o destino da sua existência: o trabalho em que o leitor acrescenta interpretações às interpretações das interpretações” (Sarmiento, 2003).

Será imprescindível, nesse momento, perceber se foi possível responder a questões que se apresentaram no início dessa tese: A escola faz um investimento na formação literária? As crianças percebem? Como percebem? Qual a representação dos alunos sobre a literatura trabalhada na escola?

Ficou evidente que as crianças percebem o investimento que a escola faz na literatura infantil, seja pelos empréstimos de livros feitos na biblioteca escolar, seja pela Feira do Livro, assim como pelo trabalho realizado pelas professoras, com as leituras em voz alta, Sacola Literária, pelo Diário de Leitura. E isso elas apontaram na entrevista coletiva. Auxiliadora reforça a influência que recebeu da escola, mesmo tendo em seu ambiente familiar uma proposta de incentivo à leitura

influenciou bastante, porque desde o primeiro ano tinha uma hora que as professoras sempre liam livros pra gente. No terceiro ano mesmo, a gente fez um cartazinho falando de que livro a gente gostava, que a gente pegou na biblioteca e colou lá.

A aluna Maria também destaca o incentivo da leitura a partir do que a professora apresenta. Mesmo livros lidos anteriormente, ao serem relidos, provocam a vontade de ler novamente:

Eu gostei de um que a professora leu nesses dias, que eu já tinha lido, mas já faz muito tempo e eu não tinha lembrado da história. Então a professora leu e me deu vontade de ler de novo.

Não apenas o trabalho da escola é destacado, mas também o protagonismo de alguns colegas leitores que levavam sugestões de leitura uns para os outros. Gláucia reafirma

Eu tava lembrando aqui agora e os colegas que falaram antes me influenciaram porque eu também gostei desses livros que eles falaram.

E isso é aprofundado na entrevista com a professora, quando ela resume todo o trabalho construído e vê o potencial dele para o letramento efetivo de seus alunos, quando ela percebe a resposta positiva dos alunos ao trabalho que desenvolve:

Quando a gente faz a colcha literária, e tenta aproximar as famílias, foi o grande sucesso, foi um grande diferencial, sabe? Essa coisa de tecer, “porque a leitura era boa?”, a leitura acaba perpassando né, tudo. A sacola mágica foi uma coisa muito bacana, o trabalho com os diários, que a gente começou a editar no segundo ano, é uma coisa muito legal, né? O próprio projeto da Biblioteca²⁷, que é um grande divisor assim, porque uma das coisas que mais me angustiava na escola era essa escrita da e pra escola, essa leitura da e para a escola, completamente desconectada do social, enfim.

Nesse sentido, o papel que a professora desempenha com sua prática pedagógica fica evidenciado. As crianças sentem saudades dela quando sai em licença maternidade e se lembram com carinho das propostas por ela elaboradas e desenvolvidas junto aos estudantes. Petit destaca a importância desse trabalho a longo prazo, desenvolvido pelos profissionais determinados a levar aos estudantes a cultura sócio-historicamente acumulada.

Para democratizar a leitura, não existem receitas mágicas. Apenas uma atenção especial às crianças, aos adolescentes, às mulheres e aos homens. Um questionamento diário sobre o exercício de sua profissão. Uma determinação. Uma exigência. Um pouco de imaginação. É um trabalho a longo prazo, paciente, muitas vezes ingrato, na medida em que é pouco mensurável, pouco “visível” na mídia, e do qual os profissionais quase nunca têm um retorno, a menos que algum pesquisador passe por ali e estude precisamente esse impacto (Petit, 2008, p. 183).

Os objetos que utilizam para comparar com o ato de ler são singulares: cordão, coração, bolsa, bola, brinquedos, filme, coruja, máquina tridimensional, televisão na cabeça, carro, skate, cachorro, caixinha, jogo de videogame, quadro, caixa, carro com controle remoto, bichinho de pelúcia, animais de estimação. São objetos, animais ou brinquedos que têm um significado para cada criança. Na sua singularidade, expressam seu sentimento e a clareza do sentido da leitura para si.

Assim, ao retomar as metáforas utilizadas pelos estudantes para representarem a leitura, temos algumas palavras-chave traduzidas pelos alunos: inspiração, livra do tédio, brinquedo preferido, diversão, imaginação, construção, propor ideias, sabedoria, gosto, fantástico, prazer, tranquilidade, aventura, radical, proteção, coisas secretas, coisa legal,

²⁷ Biblioteca Virtual que foi o ganhador do Prêmio Nacional pelo MEC.

necessidade, ensinamentos, lugar mágico, curiosidade, alegria, lúdico, sentir no coração, tirar as coisas de dentro, arte.

Essas palavras tiradas das entrevistas individuais permitem perceber o quanto de positivo se expressa nas experiências dos alunos por suas leituras feitas. Mesmo por aqueles que ainda não despertaram para a leitura, que a têm como uma necessidade, como foi o caso da fala de dois alunos. Dois alunos, em trinta e um, fizeram a apreciação no sentido da leitura como uma necessidade, uma utilidade para jogar determinado jogo. Talvez por não serem leitores exigentes como Gerson, Neto, Sabrina e Bianca, dentre outros.

Ficou evidente que alguns alunos que iniciaram sua aventura literária desde cedo têm a possibilidade de estabelecer maiores nexos e suas lembranças de livros lidos são mais evidentes. “A biblioteca ideal é a que permite que as crianças sonhem e que não lhes imponha ideias, imagens ou histórias, mas que lhes mostre possibilidades, alternativas” (PETIT, 2008, p. 31).

As crianças dessa turma se percebem leitoras, demonstram gostar de ler. Leem tanto gibis, como livros de literatura que pegam emprestado na biblioteca. Algumas gostam de ganhar de presente livros para lerem. Trocam informações sobre os livros espontaneamente, dentro do transporte escolar, na sala de aula, sem e com a mediação da professora, através dos inúmeros artifícios que usa para que isso aconteça: o diário de leitura, propagandas de livros, montagem de murais, dentre outros.

As experiências tidas pelos alunos dentro da escola são um fator de motivação para a leitura. As crianças, por diversas vezes, tanto em aula, quanto nas entrevistas, lembram-se de livros lidos pelas professoras de anos anteriores, como de livros lidos por elas próprias. Dessa forma, a leitura não é uma obrigação a mais, mas tem um papel de formação do gosto do leitor que se arrisca nas aventuras propostas.

A sala de aula de Língua Portuguesa é uma grande oficina de arte. Os alunos são convidados a exporem seus trabalhos, fazem capas com colagens diversas, confeccionam um tapete literário, preparam material para exposição fora do ambiente escolar. Eles apreciam, dedicam-se cuidadosamente às atividades propostas e ficam satisfeitos com suas produções. Sempre que concluem suas obras, fazem questão de mostrá-las à professora ou

às bolsistas, bem como à pesquisadora que fica observando na parte de trás da sala de aula.

A aula de Língua Portuguesa não é monótona para os alunos que têm a liberdade de circularem na sala de aula, trocam materiais e experiências, assim como podem levantar-se para escolher gibis, quando terminam alguma produção. Alguns alunos leem livros que trazem de casa quando terminam alguma atividade, e isso é algo que a professora sempre aproveita. Pergunta o que o aluno está lendo, do que se trata e, a partir dessas preferências, monta as aulas. E nesse movimento a literatura se faz presente, se faz um presente, o qual pode ser desembalado a qualquer momento.

Assim como a apropriação da literatura. Ela lhes parece desejável por vários motivos, como veremos: porque quando aí se penetra, torna-se mais hábil no uso da língua; conquista-se uma inteligência mais sutil, mais crítica; e também torna-se mais capaz de explorar a experiência humana, atribuindo-lhe sentido e valor poéticos (PETIT, 2009, p. 28-29).

Através dos trabalhos propostos, muitos deles apresentados nessa tese, percebe-se que as crianças são respeitadas enquanto sujeito, produtores de texto que são. Kramer chamava a atenção para o fato de que faltavam na escola condições para que a criança produza, e não apenas reproduza a escrita, sendo autora.

Esse é um aprendizado necessário: possibilitar que as crianças sejam autoras, ouvir o que elas têm a produzir, garantir espaços de leitura e de escrita em que se relacionem efetivamente com o texto, com a literatura. Isso é uma aposta para que a linguagem seja realmente um fator de mobilização, de forma a garantir a expressão e a efetiva participação no meio social em que vive. Sua relação com a linguagem pode ser uma arma: “Pode-se dizer, pois, que é a história do sujeito que determina o seu lugar na sociedade e a sua relação com a linguagem” (KATTO, 1995, p. 289).

O fato de propiciar ao estudante as ferramentas para agir na e sobre a linguagem é tarefa da escola. E, nesse sentido, há infinitas possibilidades, pois

Nada mais urgente que a escola se abrir para a expressão poética, a literatura, a música, a expressão plástica, para os jornais e as revistas, as cartas, para os relatos de experiência, despertando a afeição adormecida das crianças e dos professores, encantando-os e atraindo-os com a criação de linguagem e com as infinitas possibilidades que esta lhes fornece de

formular e transmitir pensamentos, sentimentos, projetos, ações (Kramer, 2002, p. 96).

Nessa pesquisa, os alunos revelaram que o trabalho que a escola faz contribuiu para sua formação leitora. Mesmo para aqueles que já tinham um ambiente propício, eles acreditam que o investimento escolar, através dos diários, das leituras que as professoras propõem, motivam e despertam o querer ler aquele livro.

Uma das histórias que os alunos lembraram que foi contada em anos anteriores respalda o trabalho que o coletivo dos professores fazem. A professora de Matemática é citada como aquela que leu vários livros de literatura e, em um deles (Só um minutinho), a personagem consegue convencer a morte a não levá-la. As crianças gostam do jeito como a situação se desenrola, acham engraçada. Interessante que, mesmo estando diante da morte, os alunos não apresentam medo. Compreendem o sentido do texto, a brincadeira que a autora proporciona e embarcam na aventura.

Alice explicitou a influência da escola. Esse papel não pode ser esquecido pelos mediadores de leitura

A escola ensinou a gente a ler, amor pela leitura, mais diversão pela leitura, e também a brincadeira pela leitura, parece que a gente está dentro dos livros.

O diálogo que se estabelece entre as crianças é bem sugestivo da influência que a escola desempenha na sua formação leitora

Gláucia: A professora já leu vários poemas, muitos textos, e isso que me deu a ideia de começar a ler livros.

Leandro: Influenciou como se fosse, elas lendo. O jeito que elas liam.

Neto: Elas imitavam os personagens.

Leandro revelou que gosta de ouvir a professora contar a história, o tom de voz que usa, imitando os personagens, destacando as falas, proporciona a sua apreciação e o desejo de aprender a ler como ela. E isso é uma construção que persegue. Kramer revela que isso implica na

continuidade da narrativa – quer dizer, a possibilidade de contar e de fazer história – significa o não simplesmente esperar a morte. Muito ao contrário, nela está presente o perseguir a vida, fazendo e desfazendo na busca de diferentes enredos, atores ou personagens, tentando lapidar o acontecido, recompondo e produzindo aqui e ali novos sentidos... (Kramer, 2002, p. 194).

O que se pretendeu nessa tese foi trazer a voz dos estudantes, para que prestássemos atenção ao que eles têm a nos dizer, a fim de ressignificar a prática pedagógica. A grande descoberta que eles nos apresentam é que nosso exemplo de leitores, a forma como nos comportamos diante dos livros, são espelhos para eles.

Outro fator de grande importância é o despertar da curiosidade. Sem ela, a imaginação não se desenvolve, não é possível embarcar nas leituras e percorrer novas “Viagens literárias”.

Através do que as crianças trazem para a sala de aula, nesse caso, a leitura dos diários, a professora foi desenvolvendo seu trabalho e culminou com a apresentação de um clássico, Dom Quixote, que levou os alunos a experimentarem um sentimento de desejo por ler.

Ouvindo-os, ouvindo aqueles que trabalham junto deles, compreendemos que a literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo de que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade e ao longo de todo o caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar as suas experiências (PETIT, 2009, p. 289).

Que consigamos contribuir para que o livro seja redescoberto por cada criança e que eles possam se despedir de cada livro como fizeram no final do registro inicial de seu diário de leitura, com o gosto despertado e aumentado, construindo novos sentidos, construindo a própria identidade, estabelecendo vínculos e produzindo cultura: “*Tchau, tchau, até a próxima viagem literária!*”.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. *A Educação Escolar E A Promoção Do Desenvolvimento Do Pensamento: a mediação da literatura infantil*. 01/06/2011 (Tese) Doutorado em Educação: Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

AGUIAR, V. T. de (Coord); BARCO, F. L. M; FICHTNER, M. P; RÊGO, Z. L. G. P. *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

AGUIAR, V. T. Literatura e Educação: diálogos. In: PAIVA, A., MARTIN, A.; PAULINO, G.; CORRÊA, H.; VERSIANI, Z. *Literatura – saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 18-27.

AZEVEDO, R. *Livros didáticos e livros de literatura: Chega de confusão!* Presença Pedagógica. v. 5, n.25. jan/fev 1999.

_____. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, I. de (org). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil*. São Paulo, DCL, 2005, p. 25-46.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: *Questões de estética e de literatura*. 3.ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 1993.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2013. 6. Ed.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov, in *Obras escolhidas (Magia e técnica, arte e política)*, SP: Editora Brasiliense, 1994a. p. 197-221.

_____. Livros infantis antigos e esquecidos, in *Obras escolhidas (Magia e técnica, arte e política)*, SP: Editora Brasiliense, 1994b. p. 235-243.

_____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BONA, E. M. D. *Letramento Literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. 01/02/2012 (Tese) Doutorado em Educação: Universidade Federal Do Paraná, Curitiba.

CADEMARTORI, L. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, A. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CHARTIER, R. *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

_____. As práticas da escrita. In CHARTIER, R. *História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 113-161

_____. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1988.

COELHO, N. N. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

DAMATTA, R. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAUSTER, T. Etnografia, modo de conhecer- entre a Antropologia e a Educação. IN: *Educação on-line. PUC-Rio*. Antropologia e Educação. 2012. nº 9.

_____. *Círculos de Leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Nasce um leitor (Da leitura escolar à “leitura” do contexto), in *Leitura e Leitores*, Proler, RJ, 1994, págs. 55/77.

DIETZSCH, M. J. M. Professoras dialogam com o texto literário, in *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, SP, maio/ago.2004, p. 350-389

FREIRE, P. – Sobre a importância do ato de ler, In: Márcia Abreu (org.), *Leituras no Brasil*, Mercado de Letras, Campinas, SP, 1995, págs. 29/46.

GARCIA, P. B. *Arcabouços 2007*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2011.

_____. Literatura e identidade: tecendo narrativas em rodas de leitura, in Dauster, Tânia e Ferreira, Lucelena (orgs.), *Por que ler?*, Editora Lamparina/FAPERJ, RJ, 2010.

_____. Imaginário e Educação, in AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de (org.), *Imaginário e Educação* (reflexões teóricas e aplicações), Alínea Editora, Campinas, SP, 2006.

_____. Círculo de leitura: identidade e formação do leitor em processo de alfabetização, in Eliana Yunes e Maria Luíza Oswald (orgs.), *A experiência da leitura*, Edições Loyola, SP, 2003, págs. 17/22.

GARCIA, P. B. e DAUSTER, T. (orgs.). *Teia de Autores*, Autêntica Editora, Belo Horizonte, MG, 2000.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GOULART, C. Alfabetização e Letramento: os processos e o lugar da literatura. In: PAIVA, A., MARTIN, A.; PAULINO, G.; CORRÊA, H.; VERSIANI, Z. *Literatura – saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 57-67.

GOULEMOT, J. M. *Da leitura como produção de sentidos* in: CHARTIER, R. *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, A. (org) *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas. SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LAHIRE, B. *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAJOLO, M. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura Infantil Brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 2006.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. Literatura, experiência e formação, in Costa, M. V. (org.) – *Caminhos investigativos (novos olhares na pesquisa em Educação)*, RJ: Lamparina Editora, 2007, p. 129-156.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, A. M. *Texturas (sobre leituras e escritos)*, Editora Nova Fronteira, RJ, 2001.

MACHADO, M. R. P. *Alfabetização e letramento literário no 2º ano do ensino fundamental de nove anos: funções e usos da literatura infantil*. (Dissertação) Mestrado em Educação FCT/UNESP, 2012.

MAGNANI, M. do R. M. - Leitura e formação do gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo), in *Leitura, escola e sociedade*, série Idéias, 13, FDE, SP, 1994, págs. 101/106.

MAGALHÃES, I. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: Kleiman, A. (org) *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas. SP: Mercado de Letras, 1995, p. 201-235

MANGUEL, A. *Uma História da Leitura*, Companhia das Letras, 1997.

MOSCOVICI, S.; NEMETH, C. Minority influence. In: NEMETH, C. (org.). *Social psychology: classic and contemporary integrations*. Chicago: Rand McNally, 1974, p.217-250.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PENNAC, D. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERROTTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

PETIT, M. *A arte de ler (ou como resistir à adversidade)*, SP: Editora 34, 2009.

_____. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

RATTO, I. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: Kleiman, A. (org) *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas. SP: Mercado de Letras, 1995, p. 267-290.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. IN ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, S. A. *Ideologia, Educação E Literatura: a indústria cultural na interface com a formação da criança*. 01/07/2012 (Tese) Doutorado em Educação: Universidade Federal De Goiás, Goiânia.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. IN: EVANGELISTA, A. A. M. ; BRANDÃO, H, M. B. ; MACHADO, M. Z. V. (orgs) *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 17-48.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUSA, M. Quadrinho é literatura. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 16 abr. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2015/04/1618249-mauricio-de-sousa-quadrinho->

e-literatura.shtml> Acesso em 20 abr. 2015.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: Kleiman, A. (org) *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas. SP: Mercado de Letras, 1995, p. 91-117

VELHO, G. “Observando o familiar”. In: *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2004.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALTY, I. L. C. *Literatura e escola: anti-lições*. In EVANGELISTA, A. .A. M.; BRANDÃO, H, M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.) *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZILBERMAN, R. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

REFERÊNCIAS DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL²⁸

ACEDO, Roseane e ARANHA, Cecília. *Encontro com Segall*. São Paulo: Formato Editorial, 2002. 39p.

ADACHI, Mitsuru. *Aventuras de menino*. Rio Grande do Sul: L&PM, 2013. 216p.

ALBERGARIA, Lino de. *Pio e Pinóquio*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1993. 96p.

ALENCAR, Jackson de. *Brincando com trava-línguas*. São Paulo: Paulus, 2010. 32 p.

ALMEIDA, Ivan Engler de. *O peixinho sonhador*. São Paulo: Editora do Brasil, 1985. 63p.

ALPHEN, Jean-Claude. *Um sujeito sem qualidades*. São Paulo: Scipione, 2010. 48p.

ALVARENGA, Terezinha. *To pedindo trabalho*. Belo Horizonte: Editora Miguilim, 1990. 39p.

ALVES, Rubem. *A boneca de pano*. São Paulo: Edições Loyola, 1995. 31p.

ANDERSEN, Hans Christian. *O soldadinho de chumbo*. São Paulo: Melhoramentos, 2004. 31p.

ANGELI, José. *Dom Quixote*. São Paulo: Scipione, 1999. 47p.

ARANHA, Cecília e ACEDO, Rosane. *Encontro com Tarsila*. São Paulo: Formato Editorial. 40p.

BAMBI. S. L.: W. Bush. (Clássicos Favoritos)

BANDEIRA, Pedro. *Alice no país da mentira*. São Paulo: Ática, 2009. 88 p.

²⁸ Esses não são todos os livros que há na Biblioteca escolar, mas os que os alunos pegaram emprestados no momento da pesquisa de campo.

_____. *O pequeno bicho-papão*. São Paulo: Moderna, 2009. 48 p. (Meus dedinhos).

_____. *Prova de fogo*. São Paulo: Ática, sd, 95 p.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Histórias africanas para contar e recontar*. São Paulo: Editora do Brasil. 46 p.

BARROS, Manoel de. *Exercício de ser criança*, São Paulo: Salamandra, 2009. 45p.

BELINKY, Tatiana. *Pontos de interrogação*. São Paulo: Nova América, 2005. 23p.

BRENNAN, Ilan e ZILBERMAN, Ionit. *As 14 pérolas da Índia*. São Paulo: Brinque Book, 2008. 59p.

_____. *Até as princesas soltam pum*. São Paulo: Brinque-Book, 2008. 25p.

BRENNAN, Ilan. *As narrativas preferidas de um contador de histórias*. São Paulo: DCL, 2007. 59p.

_____. *O que cabe num livro*. São Paulo: DCL, 2006. 32p.

BREZINA, Thomas. *Minha irmãzinha é um monstro*. São Paulo: Ática, 2002. 87p.

_____. *Quem vai achar o tesouro de Van Gogh*. São Paulo: Ática, 2007. 95p.

BRITO, Alexandre. *O circo mágico*. Porto Alegre: Projeto, 2007. 45p.

BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo*. Rio de Janeiro: Studio Gráfico Programação Visual e Editorial, 1980. 31p.

BURNS, Marilyn e TILLEY, Debbie. *Espaguete e almôndegas para todos!* São Paulo: Brinque-books, 2007. 33p.

CAMARGO, Milton. *As centopéias e seus sapatinhos*. São Paulo: Ática, 2004. 23p.

_____. *O Veterinário maluco*. São Paulo: Ática, 1991. 31p.

CAMPOS, Kleber Garcia. *A magia das cores*, Belo Horizonte: Vigília, 1992. 12p.

CAMPOS, Paulo Mendes. *Contos de Shakespeare*. São Paulo: Ediouro, 2003. 72 p.

CANT, Amanda e CHARRINGTON, Mary. *Yo-yo*. Londres: Heinemann ELT, 1997. 64p.

CARDOSO, Manoel. *Rolando na duna*. São Paulo: Editora do Brasil, 1989. 40 p.

CARROLL, Lewis. *Alice*. São Paulo: Zahar, 2002. 288p.

CASASANTA, Terezinha. *Um cachorrinho para Kakau*. Belo Horizonte: Editora do Brasil, n/d. 23p.

CASTRO, Kleber. *Bernardo o bombeirinho*. Juiz de Fora: Funalfa, 2007. 12 p.

CHRISTO, Maraliz de Castro Vieira. *Juiz de Fora de dentro da gente*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1996. 24p.

COELHO, Raquel. *A arte da animação*. São Paulo: Formato Editorial, 2011. 48p.

COELHO, Ronaldo Simões. *Um dia dentro de casa*. Belo Horizonte: Lê, 1991. 15 p. (Tiquinho).

COWELL, Cressida. *Como ser um pirata*, Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010. 221 p.

_____. *Como treinar o seu dragão*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010. 221p.

DINOSSAUROS. São Paulo: Abril, 2000. 38p.

DISNEY, Walter Elias. *Os dinossauros eram espertos?* São Paulo: Editora Abril Jovem, sd. 28p.

_____. *Os porquinhos se divertem*. Santos/SP: Agência Siciliano de Livros, Jornais e Revistas Ltda, 1989. 10p.

DONALDSON, Julia e SCHEFFLER, Alex. *Macaco Danado*. São Paulo: Brinque-book, 1999. 24 p.

ERA UMA VEZ... *o corpo humano*. Rio de Janeiro: Globo, 1995. 27p.

FLORA, Anna. *O Louco do meu bairro*. São Paulo: Ática, 1999. 28 p.

FREEMAN, Mylo, *Princesa Arabela, mimada que só ela*. São Paulo: Ática, 2008. 26 p.

FREITAS, Maria do Carmo Volpi de. *Os animais, nossos amiguinhos*. [s.l.] : [s.n.], 1987. 88 p.

FURNARI, Eva. *Dauzinho*, São Paulo: Moderna, 2002. 32 p.

GOSCINNY, René. *Asterix e Cleópatra*, Rio de Janeiro: Record, 2010. 48p.

GRIBEL, Christiane. *Com a pulga atrás da orelha*. São Paulo: Salamandra, 2005. 55p.

GRIMM, Irmãos. *A Bela Adormecida*. São Paulo: Ática, 2000. 16p.

_____. *Chapeuzinho Vermelho*. São Paulo: Paulus, 1995. 16 p.

GUERRA, José Maria. *O tesouro de Caredu*. Juiz de Fora: UFJF, 2013. 57 p.

GUIMARAES, Telma. *Que sorte!* São Paulo: Formato, c2008. 23 p. (Para aquecer o coração).

HENFIL. *A volta de graúna*. São Paulo: Geração Editorial, 2003. 125p.

HOPKINS, Cathy. *Mentiras inocentes e verdades escancaradas*. São Paulo: Cotia, V&R, 2007. 190 p. (Verdade ou desafio?)

IACOCCA, Liliana e IACOCCA, Michele. *O que fazer?* (Falando de convivência). São Paulo: Ática, 1993. 46p.

IACOCCA, Liliana. *Caça ao tesouro: uma viagem ecológica*. São Paulo: Ática, 1998. 48 p. (Pé no chão).

ITABORAHY, Edson. *Borba Gato e o Ouro do Rio das Velhas*. Juiz de Fora: Funalfa, 2007. 48 p.

JOÃO e o pé de feijão. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010, 15p. (Contos Clássicos)

JOSÉ, Elias. *Alice no país da poesia*, São Paulo: Editora Peirópolis, 2009. 53p.

JUNQUEIRA, Sonia. *A festa encencada*. São Paulo: Ática, 2007. 24 p.

_____. *O sonho da vaca*. São Paulo: Ática, 1988. 23p.

KINNEY, Jeff. *O diário de um banana*. São Paulo: Vergara & Riba, 2008 (Série).

KOZMINSKI, Edson Luiz. *As três partes*. São Paulo: Ática, 2009. 24 p. (Lagarta pintada).

LEGEAY, Chloé. *Para que serve um livro?* São Paulo: Editora Pulo do Gato. 2013. 40p.

LIMA, Norma Sofia Coelho de. *Ele... o quê?*, Belo Horizonte: Editora Lê, 1986. 15 p.

LISBOA, Henrique. *O menino poeta*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2008. 118p.

LOBATO, Monteiro. *Dom Quixote das crianças*. São Paulo: Brasiliense, 199. 91p.

_____. *Memórias da Emília*. São Paulo: Globo, 2007. 91p.

LONGOBARDI, Nireuda. *Mitos e lendas do Brasil em cordel*. São Paulo: Paulus, 2009. 56p.

LOPES DE ALMEIDA, Fernanda. *A fada que tinha idéias*. São Paulo: Ática, 1999. 56p.

_____. *Soprinho*. São Paulo: Ática, 2011. 124p.

_____. *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão*, São Paulo: Ática, 2008. 32p.

MACDONALD, Fiona. *Frankenstein*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009. 48 p.

MACHADO, Ana Maria e CLAUDIUS. *Fome danada*. São Paulo: Salamandra, 1988. 22 p.

_____. *Gente, bicho, planta: o mundo me encanta*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. 28p.

_____. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 1997. 24 p.

_____. *Passarinho me contou*. São Paulo: Global, 2009. 31 p.

MARSOTTO, Aurora. *Estúdio de dança*. São Paulo: Fundamento, 2010. 129p.

MARTINS, Cristina. *A história de Zazu* (tradução). São Paulo: Melhoramentos, 1994. 24 p.

MCDONNELL, Patrick. *Mutts*. São Paulo: Devir Livraria, 2008. 127 p.

MEIRELLES, Beatriz. *Essa rua é nossa*. São Paulo: Scipione, 2005. 24 p.

MELVILLE, Herman. *Moby Dick a baleia branca*. São Paulo: Scipione, 1989. 118p.

MESQUITA, Fátima. *Almanaque de baratas, minhocas e bichos nojentos*. São Paulo: Panda Books, 2005. 220 p.

MIYAURA, Junji. *Os bem-te-vi e os ovinhos de sabiá*. São Paulo: Seicho-no-ie do Brasil, 2007. 22 p.

MODESTO, Edith. *Nas ondas do surf*. São Paulo: Ática, 2000. 160 p.

_____. *Viagem ao centro do computador*, São Paulo: Ática, 2000. 143p.

MORALES, Yuji. *Só um minutinho*. São Paulo: FTD, 2008. 31 p.

NETTO, Scipione Di Pierrô. *De olho na prestação*. São Paulo: Scipione, 1998. 14 p. (Tio Anacleto).

_____. *O que é inflação*. São Paulo: Scipione, 1999. 15p.

NIEBISCH, Jackie. *Escolinha de horror*. São Paulo: Ática, 2001. 88 p.

NUNES, Lygia Bojunga. *Os colegas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990. 93 p.

O MUNDO dos insetos. Rio de Janeiro: Abril Coleções, c1998. 87 p. (Minhas primeiras descobertas).

OPPEL, Kenneth. *Asa-de-Prata*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007. 268 p.

PARKER, Steve. *Professor proteína*. São Paulo: Melhoramentos, 2009. 48p.

PEREIRA, Fanni. *O burrico cantor*. São Paulo: Seed, n/d. 16 p.

PETERSEN, David. *Os pequenos guardiões*. São Paulo: Conrad, 2008. 72 p.

PINTO, J. Pimentel. *O burrinho feliz*. São Paulo: Editora do Brasil, 1978. 30p.

PONTE PRETA, Stanislaw. *Dois amigos e um chato*. São Paulo: Moderna, 2003. 109 p.

PRIETO, Heloisa. *A guerra dos gatos contra a bruxa da rua*. São Paulo: Ática, 2001. 64 p.

QUEIROS, Bartolomeu Campos. *O piolho*. Belo Horizonte: RHJ, 2003. 23 p.

QUINO. *10 anos com Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 190 p.

RAMOS, Luzia Faraco. ... *E eles queriam contar*. Rio de Janeiro: Ática, 1995. 24 p.

_____. *Onde estão as multiplicações?* São Paulo: Ática, 1999. 24 p.

RAQUEL, Ana e RAMOS, Anna Claudia. *Todo mundo tem casa*. São Paulo: Formato, 2000. 29 p.

REY, Marcos. *Dinheiro do Céu*. São Paulo: Ática, 1925. 125 p.

REYES, Yolanda. *Saber Perder*. São Paulo: FTD, 1998. 29 p.

RIBEIRO, Ana Clara. *Guerra nas entranhas*. Rio de Janeiro: Antares, 1989. 29 p.

RIBEIRO, Jonas. *A princesa vampira*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009. 39 p.

RIOS, Rosana. *Suaçuetê*. São Paulo: Scipione, 1997. 16 p.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O pequeno príncipe*, Rio de Janeiro: Agir, 2006. 96 p.

SAKAI, Stan, *Usagi Yojimbo*. São Paulo: Daisho, 2008. 207 p.

SANTOS, José. *Rimas da Floresta*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2007. 27 p.

_____. *Focinho de porco não é tomada*. Juiz de Fora: MEF Editora. 2011. 31 p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *D. João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 95 p.

SECCO, Patrícia Engel. *A maior flor do mundo*, São Paulo: Fundação Belgo, 2004. 24 p.

_____. *O caminho para o vale perdido*. São Paulo: Boa Companhia, 2007. 25p.

SEVCENKO, Nicolau. *Alice no país das maravilhas*. (adaptação) São Paulo: Scipione, 1990, 126 p.

SHIN, Ji-Yun. *Uma incrível poção mágica*. São Paulo: Callis, 2009. 39 p. (Tan Tan).

SILVA, Conceil Correa da e SILVA, Nye Ribeiro. *A colcha de retalhos*. São Paulo: Editora do Brasil, 1995. 23p.

SPACCA. *Santo e os pais da aviação*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 144p.

SOUSA, Maurício de. (licenciador) *MSP: Maurício de Sousa por 50 artistas*. Barueri: Panini Books, 2009. 187 p.

SWIFT, Jonathan. *As viagens de Guliver*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.123p.

TAZ um coelho endiabrado. São Paulo: Melhoramentos. c2003. 10 p. (Looney Tunes).

THOMPSON, Colin. *Sonhos Fantásticos*. São Paulo: Brinque-Books, 2006. 191 p.

TORRES FILHO, Aristides. *Bichos Diversos*, São Paulo: Scipione, 2004. 32 p.

TRAVASSOS, Sônia. *Picapaus unidos são invencíveis*. São Paulo: Globo, 2012.

TUTU: o gato abusado. São Paulo: DCL, n/d. 8 p. (Serie Gatinhos: bichos e fantasias)

VAL, Vera do. *Histórias de bichos brasileiros: folclore brasileiro*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. 71 p.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Zoeira*. Porto Alegre: L&PM, 1996. 112p.

VILELA, Antônio Carlos. *Coisas que todo garoto deve saber*. São Paulo: Melhoramentos, 2005. 103 p.

VON, Cristina. *A boca*. São Paulo: Callis, 2009. 31 p.

WILD, Margaret e HUXLEY, Dee. *Lembra de mim*. São Paulo: Brinque-book, 2009. 31p.

ZACOB, Geralda Fonseca. *O lobinho da Páscoa*. JF: Editora UFJF, 2015.

ZATZ, Lia. *Aventura da escrita: história do desenho que virou letra*. São Paulo: Moderna. 1995. (Viramundo).

Ziraldó. *25 anos do Menino Maluquinho*. São Paulo: Globo, 2006. 110p.

_____. *A turma do Pererê*. São Paulo: Salamandra, 2006. 96p.

_____. *Brasil: Manual de instruções*. Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1985. 24 p.

_____. *Dodó*, São Paulo: Melhoramentos, 1987. 26 p.

_____. *O Bichinho da Maçã*. São Paulo: Melhoramentos, 1982. 27 p.

_____. *O livro de informática do menino maluquinho 2*. São Paulo: Melhoramentos, 2008, 93p.

_____. *O livro de informática do menino maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2011. 95 p.

_____. *O menino maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 1980.107p.

_____. *Os dez amigos*. São Paulo: Melhoramentos, 1988. 25 p.

_____. *Os dez amigos*. São Paulo: Melhoramentos, 2008. 23 p.

_____. *Rolim*. São Paulo: Melhoramentos, 1988. 26 p.

_____. *Um sorriso chamado Luiz*. São Paulo: Melhoramentos, 1987. 25p.

_____. *Diário da Julieta: as histórias mais secretas da menina Maluquinha*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2009.

_____. *Maluquinho por arte: histórias em que a turma pinta e borda*. São Paulo: Editora Globo, c2007. 112 p.

_____. *Para que dinheiro?* São Paulo: Globo, 2008. 64 p. (Almanaque maluquinho).

_____. *Pelegrino e Petrônio*. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989. 24 p. (Corpim).

_____. *Uma professora muito maluquinha*. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, c1995.

YEHEZKEL, Raquel Teles. *O menino lobo*. Belo Horizonte: Editora Leitura, sd.

ZOTZ, Werner. *Apenas um curumim*. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1982. 62 p.

APÊNDICE A- ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS ESTUDANTES

1. Identificação:

Nome:

Idade:

2. Identidade:

- a) O que você mais gosta de fazer nas horas vagas?
- b) Que matéria você mais gosta na escola?
- c) O que você mais gosta de fazer na escola?
- d) Você gosta de ler? Que tipo de leitura você gosta de fazer? Por quê?
- e) Se a criança disser que gosta de ler, perguntar quem ela pensa que influenciou esse gosto pela leitura.

3. Sobre a escola em que estuda:

- a) Há quanto tempo você estuda nessa escola?
- b) Que momentos você já viveu na escola que guarda na lembrança?

4. Sobre a leitura:

- a) Que livros você lembra-se de ter lido?
- b) Você usa a biblioteca da escola? Com que frequência?
- c) Que tipos de livros você escolhe para ler?
- d) Que tipos de livros você não escolhe para ler?
- e) Se a leitura fosse uma coisa, que coisa seria?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: *A contribuição das crianças para a formação dos professores: representações dos alunos sobre o letramento literário*

Pesquisador Responsável: Miriam Raquel Piazzi Machado

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal de Juiz de Fora – Colégio de Aplicação João XXIII

Telefones para contato: (32) 3217 7200 - (32)3229 7604 - (32)88527678

Nome _____ do _____ voluntário:

Idade: _____ anos R.G. _____

Responsável legal: _____

R.G. Responsável legal: _____

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “A contribuição das crianças para a formação dos professores: representações dos alunos sobre o letramento literário” e responsabilidade do pesquisador Miriam Raquel Piazzi Machado.

Essa pesquisa pretende compreender, a partir do ponto de vista das crianças, como a literatura infantil é trabalhada, ou seja, como isso efetivamente se dá na prática pedagógica na percepção dos alunos.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: entrevistas semiestruturadas com os alunos envolvidos no estudo. As entrevistas serão previamente agendadas com os professores e gravadas. Serão feitas observações de aulas de língua portuguesa, combinadas anteriormente com a professora, anotadas pelo pesquisador, para se obter dados de como é feito o trabalho com a literatura infantil, assim como análise documental dos planejamentos de aula e produções feitas pelos alunos.

A investigação aqui apresentada quer verificar como tem acontecido esse processo de construção pela criança e pela escola. É importante ressaltar, ainda, que essa pesquisa pode contribuir para a sistematização do conhecimento na área.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar.

Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Juiz de Fora, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura do responsável legal

Nome e assinatura do pesquisador

Testemunha

Testemunha

Obs: Deve ser elaborado em duas vias, sendo uma retida pelo sujeito da pesquisa ou por seu representante legal e uma arquivada pelo pesquisador.

APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A PROFESSORA

Dados sociológicos:

Nome:

Endereço:

Idade:

Estado civil:

Têm filhos? Quantos?

Escolaridade:

Identidade:

1. Como se tornou professor (a)? Por que escolheu ser professor?
2. Como se tornou professor (a) de LP no 3º ano?
3. Você gosta de ser professor (a) de LP?
4. Quais são seus projetos profissionais para o futuro?
5. Quanto tempo de profissão?
6. Quanto tempo nessa escola?
7. Como se sente hoje como professor?

Escola em que trabalha?

8. Como você vê a escola em que trabalha (infraestrutura, gestão, formação continuada, PPP...)? (Como avalia as condições de trabalho nessa escola?).
9. Como é a sua rotina de trabalho? Sente-se sobrecarregada?
10. Existe alguma demanda expressa em relação ao seu trabalho? Há alguma pressão ou cobrança da direção/orientador pedagógico? E dos pais?
11. A que ou a quem você atribui o sucesso da escola como referência na cidade?

Literatura infantil

12. Como você vê a Literatura Infantil (pontos positivos e negativos)
13. Como você vê o trabalho com a literatura infantil na escola?
14. As crianças leem? Gostam de ler ou leem por obrigação?
15. Lembrando-se daquela brincadeira de criança, se a leitura fosse uma coisa, que coisa seria?

Prática docente

16. Quais são as suas memórias como aluna em relação à LI? Que diferenças você vê na prática de sua professora e na sua hoje?

17. Qual sua grande meta? (o que almeja?) Quais os seus objetivos como professora de LP?
18. Qual o seu grande desejo a alcançar com seus alunos? (O que quer deixar como contribuição?).
19. Como trabalha a leitura? O que privilegia? Quais as estratégias didáticas para atingir seus objetivos?
20. A sua prática de avaliação tem a ver com alguma orientação geral? Quais documentos oficiais a amparam de alguma forma?
21. Como você percebe os resultados alcançados pelo seu trabalho?
22. Por que você inicia as aulas fixando no quadro local e data?
23. Em alguns momentos da aula percebi que você pede a uma criança que explique a atividade para outra. Qual a razão dessa prática?
24. Há uma preocupação com os registros que os alunos fazem, tanto no caderno de aula, quanto no de produção de textos, quanto no Diário de Leitura. Fale um pouco sobre esses registros.
25. Você considera seus alunos agitados? Como percebe a participação das crianças nas aulas?
26. Como você acha que os alunos escolhem os livros na biblioteca? O que percebe que eles leem?
27. Como é a programação das suas aulas? Quais critérios que a orienta? E qual a organização temporal? Por que a ênfase nas HQs?
28. Como se vê como mediadora de leitura?

APÊNDICE D - ENTREVISTA COLETIVA

Vocês estão aqui porque revelaram, de alguma forma, que gosta de ler.

Há pessoas que gostam de livros grossos, outros de livros finos. O que é um livro grosso ou fino?

O que é um romance? Ficção?

E aventura?

E terror? Vocês gostam de livros de terror? Por quê?

O que significa livro impróprio para a sua idade?

O que é livro de menina e livro de menino?

O que você acha do trabalho que as professoras fazem com vocês sobre a leitura? Vocês acham que a escola motivou de alguma forma o seu gosto pela leitura? Como? De que forma? Em que sentido?

Muitos revelaram na entrevista o gosto por ler despertado na família. O que a escola acrescentou?

Que livros foram sugeridos pelas professoras? Que influencia isso tem no seu gosto?

APÊNDICE E- LEVANTAMENTO DE DADOS SOCIOECONÔMICOS

Nome: _____

Nome do pai: _____

Nome da mãe: _____

Pais vivem juntos? () sim () não

Profissão do pai: _____

Profissão da mãe: _____

Escolaridade do pai: _____

Escolaridade da mãe: _____

Bairro em que mora: _____

Mora em () casa () apartamento

Quem mora em sua casa com você?

Renda familiar: () 1 à 3 Salários Mínimos

() 4 à 5 Salários Mínimos

() mais de 5 Salários Mínimos

() mais de 10 Salários Mínimos

APÊNDICE F - QUADROS BASEADOS NAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Quadro 1: Idade dos estudantes

Idade	Estudantes (nomes)
8 anos	Amanda, Alice, André, Arthur, Bianca, Claudio, Gláucia, Gerson, Heloisa, Jonas, Kamila, Luiz, Laís, Leandro, Maria, Manoel, Moisés, Pietro, Sabrina, Thomaz
9 anos	Auxiliadora, César, Fernando, Heitor, Jussara, Lílian, Lorena, Lavínia, Neto, Paulo, Yara

Fonte: Entrevistas individuais feitas pela pesquisadora.

Quadro 2: Tempo em que estudam na escola

Tempo	Estudantes (nomes)
1 ano	André, Bianca, Fernando, Lavínia, Pietro
2 anos	Arnaldo,
3 anos	Amanda, Alice, Auxiliadora, Claudio, César, Gláucia, Gerson, Heloisa, Heitor, Jussara, Jonas, Kamila, Lílian, Lorena, Luiz, Laís, Leandro, Maria, Manoel, Moisés, Neto, Paulo, Sabrina, Thomaz, Yara

Fonte: Entrevistas individuais feitas pela pesquisadora.

Quadro 3: Matéria que mais gostam de estudar

Matéria	Estudantes
Português	Amanda, Auxiliadora, André, Claudio, César, Fernando, Gláucia, Heloisa, Kamila, Lílian, Lavínia, Laís, Moisés, Neto
Matemática	Alice, Gláucia, Heloisa, Heitor, Jussara, Luiz, Leandro, Maria, Manoel, Moisés, Pietro, Paulo, Thomaz, Yara
Ciências	Heloisa, Jonas, Lorena, Lavínia
Geografia	Sabrina
História	
Artes	Gerson, Thomaz
Música	
Educação Física	Artur Carminati, Bianca, César, Gláucia, Heloisa,

Fonte: Entrevistas individuais feitas pela pesquisadora.

Quadro 4: Influência no ser leitor

De quem é a influência	Estudantes
Familiares	Amanda, Alice, Auxiliadora, André, Bianca, Fernando, Gláucia, Gerson, Jonas, Kamila, Lílian, Lorena, Luiz, Lavínia, Laís, Maria, Manoel, Moisés, Neto, Paulo, Sabrina, Thomaz, Yara
Professores	César, Heloisa, Jussara, Leandro, Neto,
Não identificada	Arthur C, Heitor, Pietro
O próprio livro	Claudio

Fonte: Entrevistas individuais feitas pela pesquisadora.

Quadro 5: Frequência à biblioteca escolar

Nº de vezes em que os estudantes usam a biblioteca	Estudantes
Uma vez por semana	Alice, André, Arthur C., Bianca, Claudio, César, Fernando, Gláucia, Heloisa, Heitor, Jussara, Jonas, Lílian, Lorena, Luiz, Lavínia, Laís, Leandro, Maria, Manoel, Neto, Pietro, Paulo, Sabrina, Thomaz, Yara
Duas ou mais vezes	Amanda, Auxiliadora, Gerson, Kamila, Moisés

Fonte: Entrevistas individuais feitas pela pesquisadora.

Quadro 6: Tipo de leitura que gosta de fazer

Estudante	Tipo de leitura que gosta de fazer
Amanda	Todas
Alice	Contos de Fadas
Auxiliadora	Diários, Diário de um banana, Condomínio dos monstros, Marcelo, marmelo, martelo, Turma da Mônica e Chapeuzinho Amarelo.
Arthur	Histórias em quadrinhos
André	Aventura
Bianca	Quadrinhos e diários
Claudio	Terror, comédia e ação
César	Ação e terror
Fernando	Terror e aventura

Gláucia	Diários, romances
Gerson	Aventura, de ação
Heloisa	Livros coloridos, Diários, Contos de fadas
Heitor	Livros relacionados a filmes ou desenhos de tevê
Jussara	História em quadrinho, história normal e de contos
Jonas	Diário de um banana, Hércules, Zazu; Sobre o corpo humano
Kamila	Turma da Mônica, Almanaque, Jardim Secreto, sobre Ballet
Lorena	Livros grossos: Diário de um banana
Laura Siconelli	Livros Grossos, terror, romance
Luiz	Aventura
Lavínia	Todas
Laís	Aventura, Diários
Leandro	Ficção, aventura
Maria	Diário da Julieta, o Menino Maluquinho, Turma da Mônica
Manoel	Aventura e terror
Moisés	Aventura
Neto	Relacionados à Matemática, histórias de um personagem só
Pietro	Livros de animais
Paulo	Diário de um banana, livro de aventura
Sabrina	Diários
Thomaz	Diários
Yara	Livro de animação (tipo HQ, só que em forma de livro), aventura

Fonte: Entrevistas individuais feitas pela pesquisadora.

Quadro 7: Tipo de leitura que não gostam

Estudante	Tipo de leitura que não gosta de fazer
Amanda	Livro grosso sem imagens
Alice	Livro grosso

Auxiliadora	Livros fininhos
Arthur	Terror
André	De terror
Bianca	Terror
Claudio	De tragédias
César	Livros pequenos
Fernando	Romance
Gláucia	Livro muito grosso
Gerson	Terror
Heloisa	Terror
Heitor	Livro que ensina regras
Jussara	De terror e livros muito grossos que não vai conseguir terminar de ler em uma semana
Jonas	Terror
Kamila	Terror e de Carros e corridas
Lorena	Terror
Laura Siconelli	Aventura
Luiz	Livros de meninas, tipo Barbie
Lavínia	Livros impróprios para a idade
Laís	Terror
Leandro	Livros que tenham linguagem difícil
Maria	Terror, porque a assusta
Manoel	Romance
Moisés	Livros baseados em desenhos que ele não gostou
Neto	Livro muito grosso que não dá pra ler em uma semana
Pietro	Romance e terror
Paulo	Livro muito fino
Sabrina	Terror, ação, ficção
Thomaz	Livros fora da realidade
Yara	Não tem rejeição, mas não gostou do Professor Proteína, porque ensina coisas que aprende na aula de Ciências

Fonte: Entrevistas individuais feitas pela pesquisadora.

Quadro 8: Livros lidos pelos estudantes

Estudante	Livros escolhidos na Biblioteca Escolar
Amanda	Dodó, Encontro com Tarsila, Dez anos com Mafalda, Bichos Diversos, Mutts: o vira-latas, Caça ao tesouro: uma viagem ecológica, Alice no país da mentira, O que fazer: Falando de Convivência, O livro dos porquês, O peixinho sonhador, ...E eles queriam contar, Essa rua é nossa.
Alice	Alice no país da mentira, Onde estão as multiplicações, O diário da Julieta, Festa encrocada, Essa rua é nossa, Dodó, A fada que tinha ideias, Contos e fábulas das mil e uma noites, A magia das cores, Papagaio Tubiba, As centopeias e seus sapatinhos, Rolim, Aya de Yopogon, Ele... o quê?, Macaco danado, Bichos Diversos, Menina Bonita do laço de fita, Espaguete e almôndegas para todos, Almanaque maluquinho, Viagens da Carolina, Lembra de mim, A turma do Pererê: as gentilezas, A turma do Pererê: coisas do coração, Todo mundo tem casa, Bichos Diversos, Picapaus unidos são invencíveis!, Um sorriso chamado Luiz, O menino poeta.
Auxiliadora	Alice no país da mentira; Onde estão as multiplicações; Professor Proteína; Almanaque Maluquinho: As viagens de Carolina, O livro de informática do Menino Maluquinho.
André	Rimas da Floresta, Onde estão as multiplicações, Soprinho, O segredo do bosque encantado, Dodó, Um sorriso chamado Luiz, Rolim, Chapeuzinho vermelho, Bichos diversos, ... E eles queriam contar, O burrico cantor, Alguns contos e fábulas da Sibéria 2, Que sorte!, ...E eles queriam contar, Um cachorrinho para Kakau, Só um minutinho, Essa rua é nossa, Os dez amigos, Por favor, obrigado, desculpe, O circo mágico, O livro de informática do Menino Maluquinho, Suriá, a garota do circo, Dom Quixote, A magia das cores, Teatro.
Arthur	O Fantasma Canterville, Dinossauros, Dodó, O livro de informática do Menino Maluquinho 2, Um sorriso chamado Luiz, Rolim, Essa rua é nossa, Moby Dick, Como treinar seu dragão, Professor Proteína, O homem e a comunicação: o livro das tintas, Suaçuetê, o cervo-do-pantanal, Só um minutinho, Mutts, os vira-latas, Guerra nas entranhas, O que é inflação, O livro de informática do Menino Maluquinho, A magia das cores.
Bianca	Gente, bicho, planta: o mundo me encanta; Que sorte; De onde vem o arco-íris; Encontro com Tarsila; A fada que tinha ideias; Com a pulga atrás da orelha; Bela Adormecida; Veterinário Maluco; Por favor, obrigada, desculpe; O livro de informática do Menino Maluquinho; O louco do meu bairro; Professor Proteína, O vírus fatal, Era uma vez...o corpo humano, Princesa Arabela, mimada que só ela!, Três livros do Corpo Humano: a pele, os músculos, a visão, Suriá, a garota do circo, Menina bonita do laço de fita, Espaguete e almôndegas para todos, Alice no país da

	mentira, A festa encencada, Essa rua é nossa, Brincando com trava-línguas, ...E eles queriam contar, O livro das pessoas e dos lugares, As três partes.
Claudio	O livro de informática do menino maluquinho, As narrativas preferidas de um contador de histórias, Dodó, Como treinar o seu dragão, A arte da animação, Deixa que eu conto, Apenas um curumim, Professor proteína, ...E eles queriam contar, Soprinho, O segredo do bosque encantado, Um sorriso chamado Luiz, Borba Gato e o ouro do Rio das Velhas, O soldadinho de chumbo, De olho na prestação.
César	Hotwells: Conhecendo o Brasil, Um sorriso chamado Luiz, Rolim, Leitura de menino, O livro de informática do menino maluquinho, Como treinar o seu dragão, Dodó, Os dez amigos, ... E eles queriam contar, Rimas da floresta, Borba Gato e o ouro do Rio das Velhas, Os pequenos guardiões, Aventura do menino, Picapaus unidos são invencíveis, Onde estão as multiplicações, Rimas da floresta.
Fernando	Dodó, Os dez amigos, O sorriso chamado Luíz, Rolim, Bambi, A turma do Pererê: coisas do coração, Alice no país da mentira, Essa rua é nossa, O bichinho da maçã, Rolim, ...E eles queriam contar, O menino Maluquinho, O louco do meu bairro, Onde estão as multiplicações, Traquinagens e estripulias, Bichos Diversos, Dom Quixote, O livro de informática do Menino Maluquinho.
Gláucia	Bichos Diversos, O mundo dos insetos, A boca, Fada Cisco Quase Nada, O louco do meu bairro, Encontro com Tarsila, ...E eles queriam contar, Todo mundo tem casa, Professor Proteína, Que sorte.
Gerson	Exercício de ser criança, Maluquinho por arte, Turma do Pererê: as gentilezas, Como treinar seu dragão, A turma do Pererê: 365 dias na Mata do Fundão, Zoeira, Como ser um pirata, O circo mágico, A volta da Graúna, O guia das curiosidades: super heróis, 25 anos do Menino Maluquinho.
Heloisa	A fada que tinha ideias, Alice no país da mentira, Bichos Diversos, Daozinho, A menina bonita do laço de fita, Dodó, Professor Proteína, Rolim, Encontro com Tarsila, Menina bonita do laço de fita, Os dez amigos, Todo mundo tem casa, Um sorriso chamado Luiz, Gente, bicho, planta: o mundo me encanta.
Heitor	Os colegas, O livro de informática do menino maluquinho, Ploc, Os bem-te-vis e os ovinhos de sabiá, Contos e Fábulas da Sibéria 2, Santô e os pais da aviação, a jornada de Santos Dumont e de outros homens que queriam voar, Os dinossauros eram espertos, Encontro com Tarsila, ...E eles queriam contar, A guerra dos gatos contra a bruxa da rua, Dinossauros, Essa rua é nossa, Caça ao Tesouro: uma viagem ecológica, Hotwells, Bichos Diversos, O livro de

	informática do Menino Maluquinho, Rimas da floresta.
Jussara	Alice no país da mentira, O veterinário maluco, Por favor obrigado desculpe, O livro de informática do Menino Maluquinho, Maluquinho por arte, O louco do meu bairro, Lembra de mim, Mutts: os vira-latas, Piores inimigos, melhores amigas, O menino maluquinho, O menino maluquinho: pra que dinheiro.
Jonas	Pelegrino e Petrônio, Frankenstein, Usagi Yojimbo, Dodó, Um sujeito sem qualidades, Um sorriso chamado Luiz, Rolim, Asterix e Cleópatra, Brasil: manual de instruções, O menino Maluquinho, Hotwheels, A história de Zazu, Professor Proteína, O livro de informática do Menino Maluquinho, OS porquinhos se divertem, Almanaque Maluquinho: viagens de Carolina, Tutu, o garoto abusado, Taz, um coelho endiabrado, Essa rua é nossa, Picapaus unidos são invencíveis.
Kamila	Bernardo o bombeirinho; Estúdio de dança: um sonho na ponta dos pés; Alice no país da mentira, Chapeuzinho Amarelo, Um dia dentro de casa.
Lorena	Um dragão no piquenique, Onde estão as multiplicações, O professor proteína, Prova de fogo, Luna: a menina que viu o Brasil neném, ...E eles queriam contar, Alice no país da mentira, A fada que tinha idéias, Menina bonita do laço de fita, Espaguete e almôndegas para todos, O livro de informática do Menino Maluquinho.
Laura Siconelli	Alice no país da mentira, ...E eles queriam contar, O pequeno bicho papão, Dois amigos e um chato, Diário de Julieta, Gente, bicho, planta: o mundo me encanta, Sonhos fantásticos, Lembra de mim, A mansão bem assombrada, Mitos e lendas do Brasil, Piores inimigas, melhores amigas, Onde estão as multiplicações; Mitos e lendas do Brasil em cordel, O menino, o cachorro e os vizinhos, Traquinagens e estripulias, Dom Quixote das crianças.
Luiz	Nas ondas do surf, Professor Proteína, A arte da animação, ...E eles querem contar, O livro de informática do Menino Maluquinho, Como ser um pirata, Onde estão as multiplicações, Como treinar seu dragão.
Lavínia	Alice no país da mentira, Rolim, O sorriso chamado Luiz, Dodó, Yo-yo, Professor Proteína, Aventura da escrita, Tão longe, tão perto, A linha do Mario Vale, Almanaque de baratas, minhocas e bichos nojentos, Mutts: os vira-latas, A história do mundo em quadrinhos, Os colegas, Uma professora muito maluquina, Minha irmãzinha é um monstro, As quatorze pérolas da índia, Contos de Shakespeare, Cai o Império, República vou ver!.

Laís	MSP 50 – Mauricio de Souza, Dodó, Pinote, o fracote e Janjão, fortão, O tecido dos contos de maravilhosos – contos de lugares distantes, Dez anos com Mafalda, Aya de Yopougon, Alice no país da mentira, A fada que tinha ideias, Asterix e Cleópatra, Bichos Diversos, A boneca de pano, O livro de informática do Menino Maluquinho, Alice no país das maravilhas, Essa rua é nossa, Onde estão as multiplicações, O livro dos porquês, Dom João carioca, Professor Proteína, Contos de assombração, Dom Quixote, A princesa vampira.
Leandro	Juiz de Fora de dentro da gente, A colcha de retalhos, Asa-de-prata, O menino Maluquinho, O livro dos porquês, Aventura da escrita, Os dez amigos, Dodó, Rolim, Dom Quixote, Uma incrível poção mágica, ...E eles queriam contar.
Maria	O mundo dos insetos; Pinóquio, Luno o menino que viu o Brasil neném, Passarinho me contou, Histórias africanas para contar e recontar, Alice no país da mentira, Gente bicho planta: o mundo me encanta, A menor flor do mundo, Um sorriso chamado Luiz, Rolim, Dodó, Os colegas, O livro de informática do Menino Maluquinho, Histórias de Bichos Brasileiros, O tesouro de Caredu, A arte da animação, O louco do meu bairro, Menino Lobo, O sonho da vaca, A turma do Pererê: coisas do coração, Era uma vez... o corpo humano, ... E eles queriam contar, Estúdio de dança: um sonho na ponta dos pés, A turma do Pererê, O livro dos porquês, Os animais nossos amiguinhos, Picapaus unidos são invencíveis, O caminho para o vale perdido, Asterix e Cleópatra, O menino Maluquinho, Dom Quixote, A menina que viu o Brasil neném, Essa rua é nossa!.
Manoel	Saber perder, Pinote, o fracote e Janjão, o fortão, Bichos Diversos, Um sorriso chamado Luiz, Rolim, A magia das cores, As centopeias e seus sapatinhos, Dodó, Rimas da floresta, Borba Gato e o Ouro do Rio das Velhas, Rimas da Floresta, Pinote, o fracote, Janjão, o fortão, Os pequenos guardiões, Quem vai achar o tesouro de Van Gogh?
Moisés	Dinheiro do Céu, Como treinar seu dragão, Aventuras de menino, Picapaus unidos são invencíveis, O pequeno príncipe, Coisas que todo garoto deve saber, Almanaque Maluquinho: pra que dinheiro, A volta da Graúna, O livro de informática do Menino Maluquinho, Dom Quixote, O Menino Maluquinho.
Neto	A magia das cores; MSP 50; Como treinar o seu dragão; Essa rua é nossa, Alguns contos e fábulas das mil e uma noites, Tô pedindo trabalho, Pinote, o fracote, Janjão, o fortão, A toupeira que queria ver o cometa, Professor Proteína, Essa rua é nossa, O livro de informática do Menino Maluquinho, O Menino Maluquinho.
Pietro	Bambi, O burro e a pele de leão, Focinho de porco não é tomada, Memórias da Emília, O Menino Maluquinho, Como ser um pirata,

	Dinossauros, O louco do meu bairro, O noivo da Cutia, Escolinha de horror, Como treinar o seu dragão, O burrinho feliz, O livro de informática do Menino Maluquinho, Dom Quixote.
Paulo	Alice no país da mentira, Dodó, A festa encencada, Almanaque maluquinho: viagens da Carolina, Os colegas, Dom Quixote, Bichos Diversos.
Sabrina	Doroteia, a centopeia; O pavão do abre e fecha; O piolho; Ponto de interrogação; Que sorte; Gente, bicho, planta: a gente se encanta, Doroteia e seus sapatinhos, Alice no país da poesia; Encontro com Tarsila; De onde vem o arco-íris; Sono danado; O louco do meu bairro; Festa encencada; Três partes; Mentiras inocentes e verdades escancaradas; Onde estão as multiplicações, A magia das cores, O que é inflação.
Thomaz	Picapaus unidos são invencíveis!, Encontro com Tarsila, Encontro com Segall, Rolando na duna, Professor Proteína, Onde estão as multiplicações, Livro de informática do Menino Maluquinho 2, Livro de informática do Menino Maluquinho, Essa rua é nossa, ... E eles queriam contar, Bichos diversos, Viagem ao centro do computador, Aventura da escrita (história do desenho que virou letra), A arte da animação, Dom Quixote.
Yara	Um dragão no piquenique, Onde estão as multiplicações, Professor Proteína, As viagens de Gulliver, João e os feijões mágicos, Alice no país da mentira, Até as princesas soltam pum, Só um minutinho, Um conto de certeza no livro de contar, Um sorriso chamado Luiz, A arte da animação, O tesouro de Caredu, Menina bonita do laço de fita, Encontro com Tarsila, Gente, bicho, planta: o mundo me encanta, Dom Quixote.

Fonte: Entrevistas individuais feitas pela pesquisadora.

Quadro 9: Livros que os alunos guardam na lembrança

Estudante	Leituras extraescolar
Amanda	Diário de Julieta
Alice	O livro da Fadinha Aninha, O livro mágico da Lulu, O que esse trem tem?
Auxiliadora	Diário de um banana, Condomínio dos monstros, Marcelo, marmelo, martelo; Gibis da Turma da Mônica; Chapeuzinho Amarelo
Arthur	Menino Maluquinho
André	O cachorro e o urso
Bianca	Diário de aventuras da Ellie, Uma viagem fora de série, Diário de um banana: vida de cão

Claudio	Diário de um banana, Os vampiros, O livro do Assassin's Creed.
César	Turma da Mônica, Hora de Espanto, um de alimentação, um de aventura.
Fernando	Gibis da Turma da Mônica
Gláucia	Diário de uma garota nada popular; Só um minutinho
Gerson	(não perguntei)
Heloisa	Ellie
Heitor	Como treinar seu dragão
Jussara	A Bela e a Fera, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho e Menina Bonita do Laço de Fita
Jonas	Diário de um banana
Kamila	Jardim Secreto, Piratas do Caribe
Lorena	Diário de um banana!
Laura Siconelli	Em busca da fama
Luiz	Jacaré com dor de dente
Lavínia	Da Barbie
Laís	Diário de uma garota nada popular, Diário de um banana, Só um minutinho, B de Barracuda
Leandro	Menino Maluquinho, Turma da Mônica, Só um minutinho
Maria	Diário de uma garota nada popular
Manoel	Dragão no armário
Moisés	Como treinar seu dragão
Neto	Menino Maluquinho, Jacaré com dor de dente; O mundo inteiro, Diário de um Banana
Pietro	Dinossauro
Paulo	João e o pé de feijão, Nestor, o dragão
Sabrina	Diário de um banana (vol. 1, 2, 3, 4)
Thomaz	Coleção inteira do Diário de um banana, Zac Power
Yara	Fazenda da dona Rosa

Fonte: Entrevistas individuais feitas pela pesquisadora.

Quadro 10: Recordações dos estudantes em relação à escola

Estudante	O que guarda na lembrança
Amanda	Amigo-oculto de livros que fez no 2º ano
Alice	Livro-oculto feito no 2º ano
Auxiliadora	O parquinho e a turma toda lá brincando e também as salas dos primeiros anos, o corredor de lá, com os bebedouros.
Arthur	Nada; Brincar na hora do recreio
André	Recreio e de fazer passeios
Bianca	Das professoras, das aulas, da hora do lanche da cantina, do lanche saudável.
Claudio	Quando a professora o acalmou, uma peça de teatro na escola
César	A professora do 1º ano
Fernando	Colegas e professores
Gláucia	Sente falta dos professores do 1º ano
Gerson	Todos os finais de ano com as professoras e os amigos.
Heloisa	É que aqui eu conheci meus primeiros amigos, o dia em que eu comecei a estudar nesse colégio.
Heitor	Do recreio
Jussara	Professoras e amigos
Jonas	Quando meus colegas aceita todo mundo e brinca direitinho.
Kamila	Dia em que conheceu a melhor amiga
Lorena	Ida ao Centro de Ciências, Passeio ao Sesi
Laura Siconelli	Feira do Livro, Passeio que a turma fez ao Sesi e ao Hotel Fazenda
Luiz	O primeiro dia de aula quando conheceu os amigos e a primeira vez que foi à biblioteca
Lavínia	Colegas e professoras
Laís	Festa da família na escola
Leandro	Brincar com os amigos e sentar em duplas para as atividades
Maria	Quando conheceu a melhor amiga
Manoel	Amigos
Moisés	Professores
Neto	Do 1º ano, de uma professora, a Rita. Ele gostava da aula dela, ela era animada
Pietro	Amigos

Paulo	O brincar no recreio com os amigos
Sabrina	Quando ela conheceu a melhor amiga no 1º ano
Thomaz	Brincar no parquinho na hora do recreio
Yara	A primeira Feira do Livro na escola

Fonte: Entrevistas individuais feitas pela pesquisadora.

APÊNDICE G – TABELA DOS LIVROS LIDOS

Tabela1: Livros lidos pelos alunos e frequência das escolhas

Título do livro	Vezes escolhido:
Alice no país da mentira	28
O livro de informática do menino maluquinho	26
Professor Proteína	25
Um sorriso chamado Luiz	18
Dodó	18
Bichos diversos	17
Rolim	15
... E eles queriam contar	15
Dom Quixote	15
Essa rua é nossa	14
Onde estão as multiplicações	13
O Menino maluquinho	10
A turma do Pererê	10
Encontro com Tarsila	10
Como treinar seu dragão	9
O louco do meu bairro	9
Menina bonita do laço de fita	8
Gente, bicho, planta: o mundo me encanta	8
Picapaus unidos são invencíveis	7
Magia das cores	7
Almanaque Maluquinho: Viagens da Carolina	6
Pinote, o fracote e Janjão, o fortão	5
A arte da animação	5
Os dez amigos	5
Que sorte!	5
Os colegas	5
A fada que tinha ideias	5
Como ser um pirata	5
Rimas da Floresta	4

Mutts: os vira-latas	4
A festa encencada	4
Diário da Julieta	4
Todo mundo tem casa	4
Asterix e Cleópatra	3
Hotwheels	3
Por favor, obrigado desculpe	3
Bambi	3
Livro de informática do menino maluquinho 2	3
Só um minutinho: um conto de esperteza num livro de contar	3
As centopeias e seus sapatinhos	3
De onde vem o Arco-íris?	3
Aya de Yopougon	3
Aventura da escrita	3
Dois amigos e um chato	3
Espaguete e almôndegas para todos	3
Os pequenos guardiões	3
Lembra de mim	3
Almanaque Maluquinho: Pra que dinheiro?	3
Aventuras de menino	2
Borba Gato e o Ouro do Rio das Velhas	2
Estúdio de dança: um sonho na ponta dos pés	2
Usagi Yojimbo	2
O veterinário maluco	2
Maluquinho por arte	2
O circo mágico	2
Soprinho: o segredo do bosque encantado	2
10 anos com Mafalda	2
Caça ao tesouro: uma viagem ecológica	2
Um dragão no pequenique	2
O tesouro de caredu	2
As três partes	2

O sonho da vaca	2
MSP 50	2
Alguns contos e fábulas das Mil e Uma noites	2
O mundo dos insetos	2
Era uma vez... O corpo humano	2
O pequeno bicho-papão	2
Luna: a menina que viu o Brasil neném	2
Os bem-te-vis e os ovinhos de sabiá	2
Contos e fábulas da Sibéria	2
Santô e os pais da aviação	2
Suriá, a garota do circo	2
Dinossauros	2
Os animais nossos amiguinhos	2
O caminho para o vale perdido	2
Piores inimigas/ Melhores amigas	2
Traquinagem e estripulias	2
O que é inflação?	2
Dinheiro do Céu	1
O pequeno príncipe	1
Coisas que todo garoto deve saber	1
Saber perder	1
Nas ondas do surfe	1
Bernardo, o bombeirinho	1
Pelegrino e Petrônio	1
Frankeinstein	1
Um sujeito sem qualidades	1
Brasil: manual de instruções	1
A história de Zozu	1
Exercício de ler criança	1
Zoeira	1
O bichinho da maçã	1
As narrativas preferidas de um contador de histórias	1
Deixa que eu conto	1

Apenas um curumim	1
Moby Dick	1
Chapeuzinho Vermelho	1
As viagens de Gulliver	1
João e os feijões mágicos	1
Até as princesas soltam pum	1
Encontro com Segall	1
Rolando na duna	1
Viagens ao centro do computador	1
O piolho	1
Pontos de interrogação	1
Alice no país da poesia	1
Fome danada	1
Mentiras inocentes e verdades escancaradas	1
Tô pedindo trabalho	1
Focinho de porco não é tomada	1
Memórias da Emília	1
Pio e Pinóquio	1
Luno: o menino que viu o Brasil neném	1
Passarinho me contou	1
Histórias africanas para contar e recontar	1
A maior flor do mundo	1
Histórias de bichos brasileiros	1
Menino Lobo	1
O tecido dos contos maravilhosos-contos de lugares distantes	1
A boneca de pano	1
Yo-yo	1
Tão longe, tão perto	1
A linha da Maria Vale	1
Almanaque de baratas	1
Minhocas e bichos nojentos	1
Sonhos Fantásticos	1

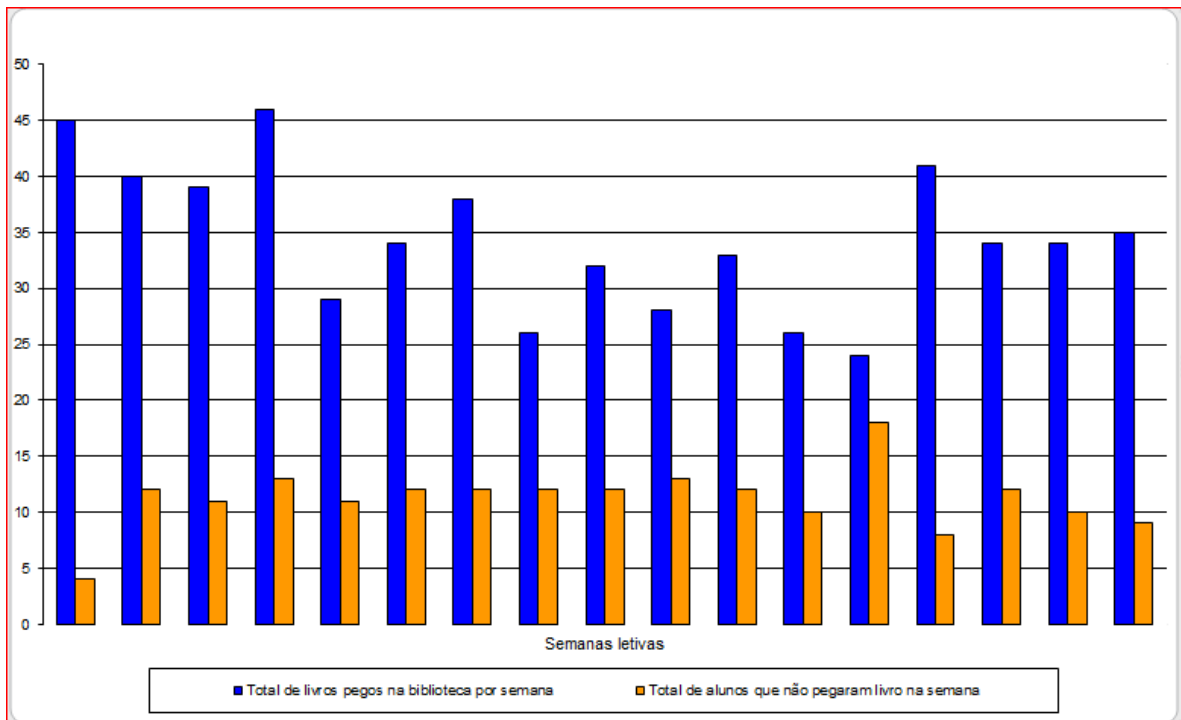
Prova de fogo	1
Os dinossauros eram espertos	1
Dauzinho	1
A boca	1
Fada baixo Quase nada	1
Com a pulga atras da orelha	1
Bela adormecida	1
Princesa Arabela, mimada que só ela	1
3 livro do corpo humano: a pele, os músculos, a visão	1
O papagaio Tubila	1
Ele... O quê?	1
Macaco danado	1
O que fazer? Falando de convivência.	1
O burrico cantor	1
Alguns contos e fábulas da Sibéria	1
O homem e a comunicação: o livro das tintas	1
Suaçnete, o cervo-do-pantanal	1
A guerra dos gatos contra a bruxa da rua	1
Os porquinho se divertem	1
A mansão bem-assombrada	1
Uma professora muito maluquinha	1
Juiz de fora dentro da gente	1
A colcha de retalhos	1
Asa-de-Prata	1
Minha irmãzinha é um monstro	1
Mitos e lendas do Brasil	1
As 14 pérolas da Índia	1
A volta da Gaúna	1
D. João carioca	1
Mitos e lendas do Brasil em cordel	1
Escolinha de horror	1
Contos de Shakespeare (Adaptação de Paulo Mendes Campos)	1

O peixinho sonhador	1
Guerra nas entranhas	1
O livro das pessoas e dos lugares	1
O soldadinho de chumbo	1
De olho na prestação	1
O menino, o cachorro e os vizinhos	1
A menina que viu o Brasil neném	1
Teatro	1
Cai o Império, República vou ver!	1
O Menino poeta	1
Quem vai achar o tesouro de Van Gogh?	1
Um dia dentro de casa	1
Uma incrível poção mágica	1
25 anos do Menino Maluquinho	1
Contos de assombração	1
A princesa vampira	1
Chapeuzinho Amarelo	1
O guia das curiosidades: super heróis	1
Os pequenos guardiões	1
O burrinho feliz	1
Taz, um coelho endiabrado	1
Tutu, o gato abusado	1
Um cachorrinho para Kakau	1
Brincando com Trava-Línguas	1
O menino, o cachorro e os vizinhos	1
Borba Gato e o Ouro do Rio das Velhas	1
O livro dos porquês	6
Alice no país das maravilhas	1
Piores inimigas/ Melhores amigas	1
A volta da Graúna	1
Reinos da Floresta	1

Fonte: Entrevistas individuais feitas pela pesquisadora.

APÊNDICE H - GRÁFICO 1: LIVROS EMPRESTADOS

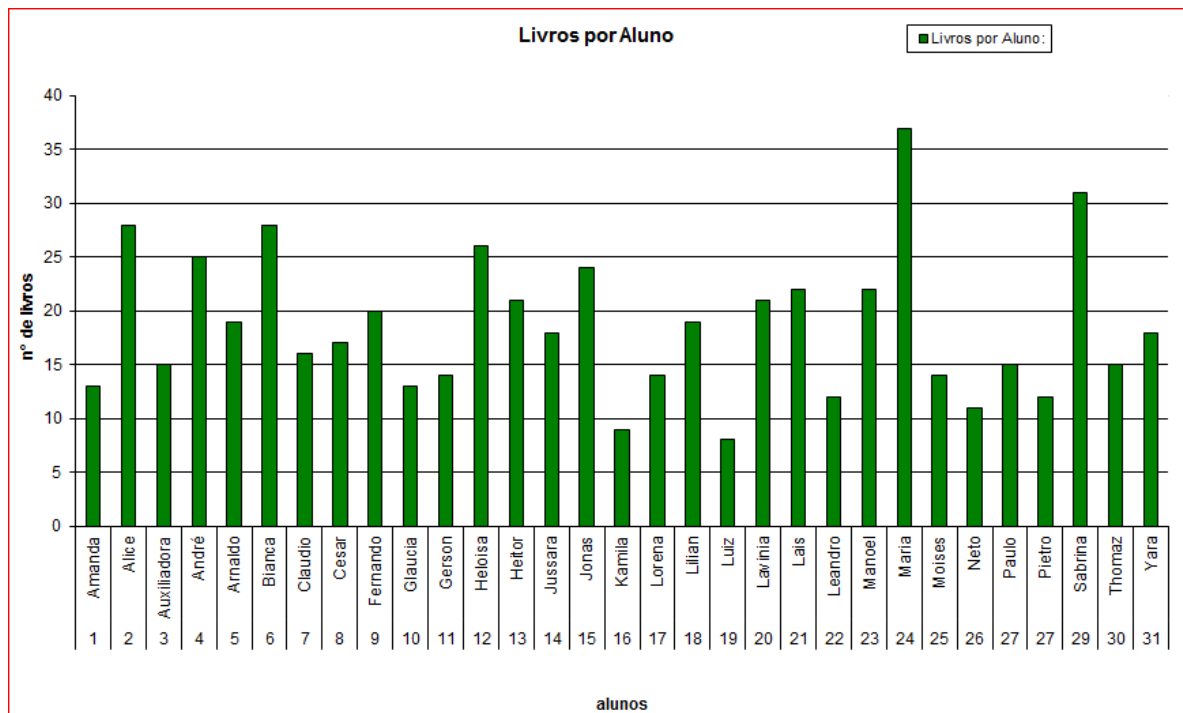
Gráfico 1: Quantidade de livros emprestados semanalmente pelos alunos na biblioteca escolar e alunos que não fizeram empréstimos



Fonte: Dados da pesquisa de campo.

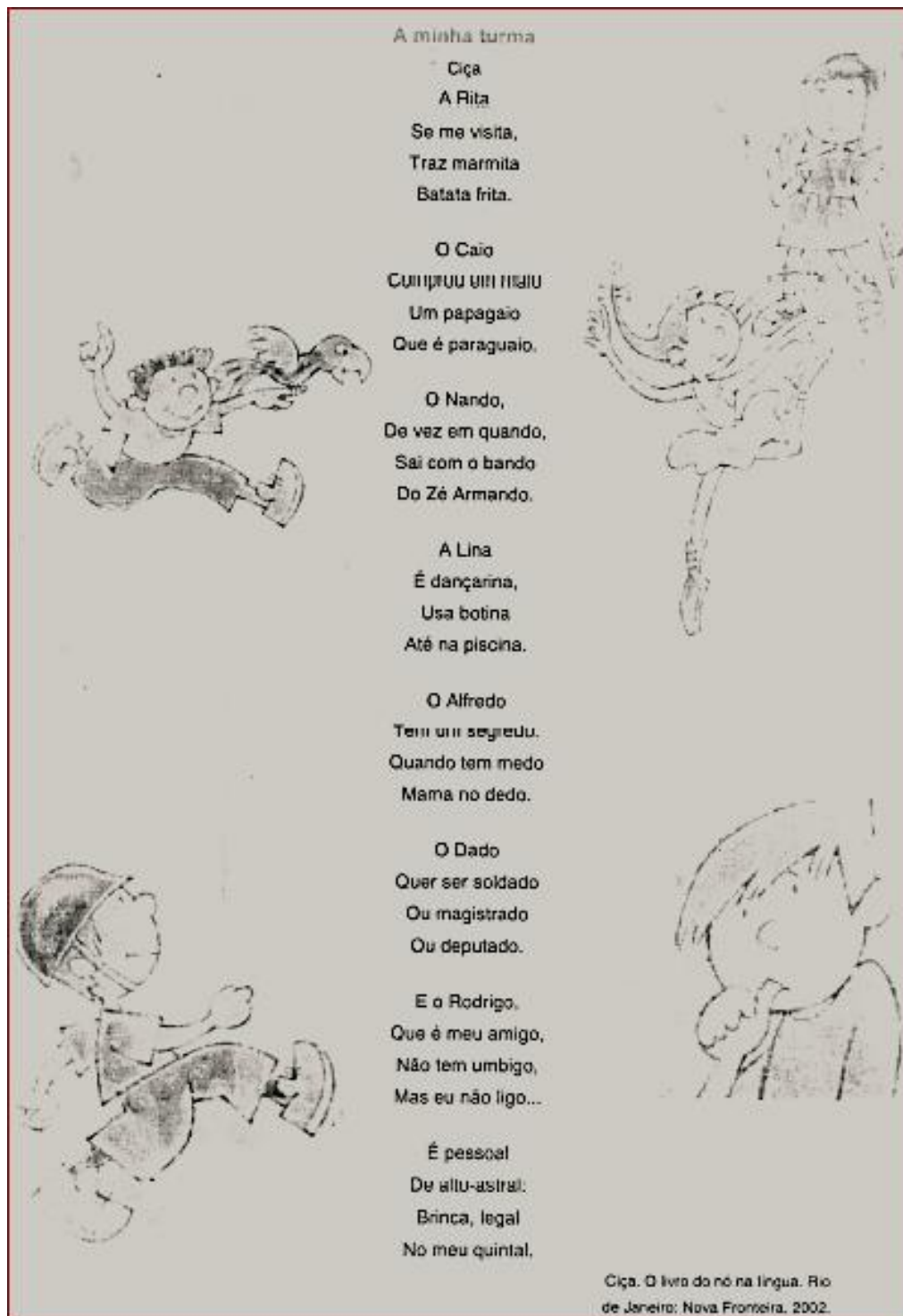
APÊNDICE I - GRÁFICO 2: LIVROS LIDOS POR CRIANÇA

Gráfico 2: Quantidade de livros lidos por cada criança



Fonte: Dados da pesquisa de campo.

ANEXO A - POEMA: A MINHA TURMA



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

ANEXO B - HQ: HUMBERTO EM: SEM PALAVRAS (1)

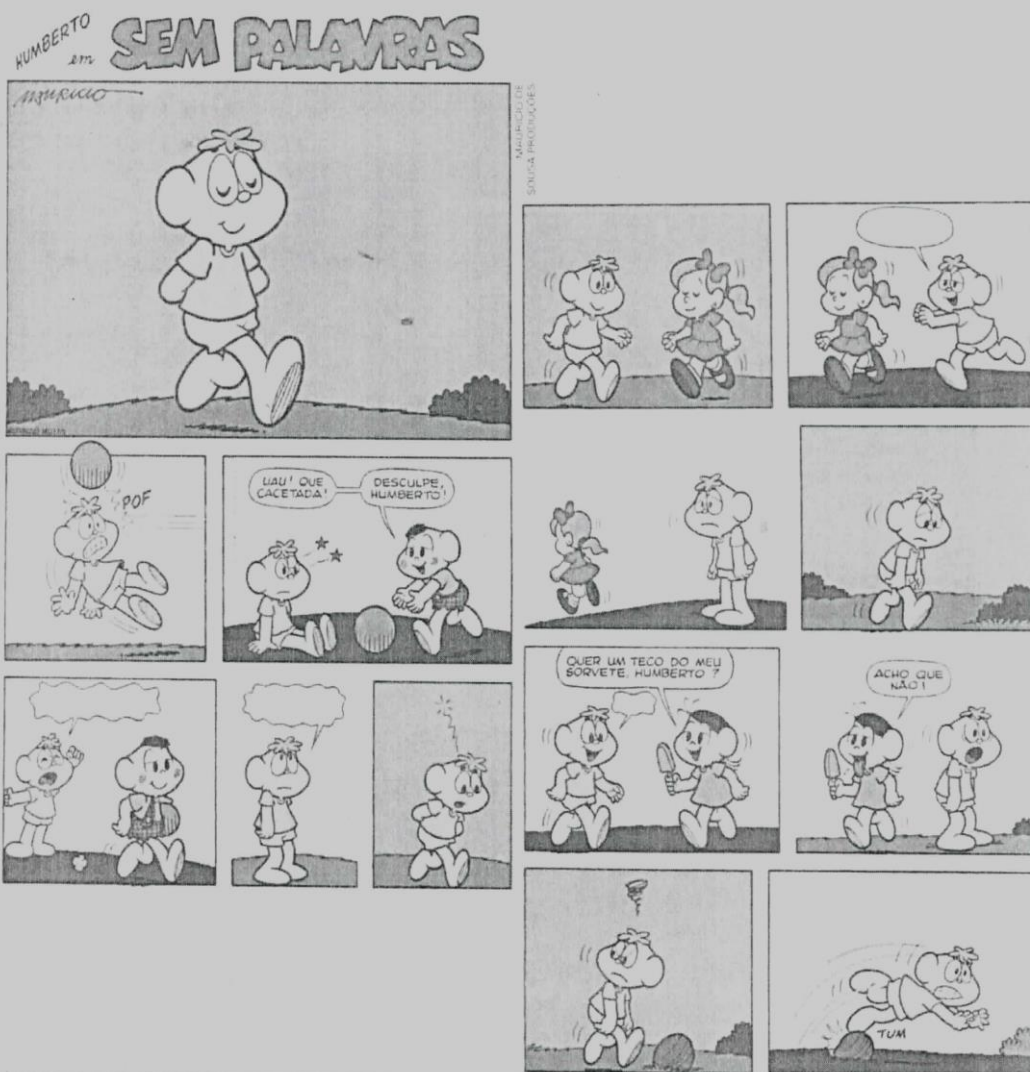
Antes de ler...

As personagens do texto a seguir são Humberto, Cascão e Magali. O que você sabe sobre elas?

Localize o nome do autor do texto.


Por que será que o título é "Sem palavras"?

Texto 2




Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

ANEXO C - HQ: HUMBERTO EM: SEM PALAVRAS (2)



Mauricio de Sousa. Cascão — Brincadeiras. São Paulo: Globo, 2003. © Mauricio de Sousa Produções

Mauricio de Sousa nasceu em Santa Isabel, no estado de São Paulo, em 1935. Desde muito pequeno já gostava de desenhar e criar personagens. Mauricio foi o primeiro artista brasileiro a conquistar sucesso nacional e internacional no mercado das histórias em quadrinhos, com suas histórias e personagens bem brasileiras.



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

ANEXO D - HQ DA TURMA DA MÔNICA (SEM TÍTULO)

1) Leia a história abaixo:



2) Numere os quadinhos da história na ordem em que você leu.

3) Invente um título para essa história:

Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

ANEXO E - PRODUÇÃO DE TEXTO RELACIONADA À HQ



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

ANEXO F - HISTÓRIA EM QUADRINHOS FATIADA



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

ANEXO G - LIVRO: O LOBINHO DE PÁScoa



Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

ANEXO H - POEMA: MALUQUICES DO H

O escritor Pedro Bandeira escreveu um poema só para falar da letra h!
Leia:

Maluquices do H

Pedro Bandeira

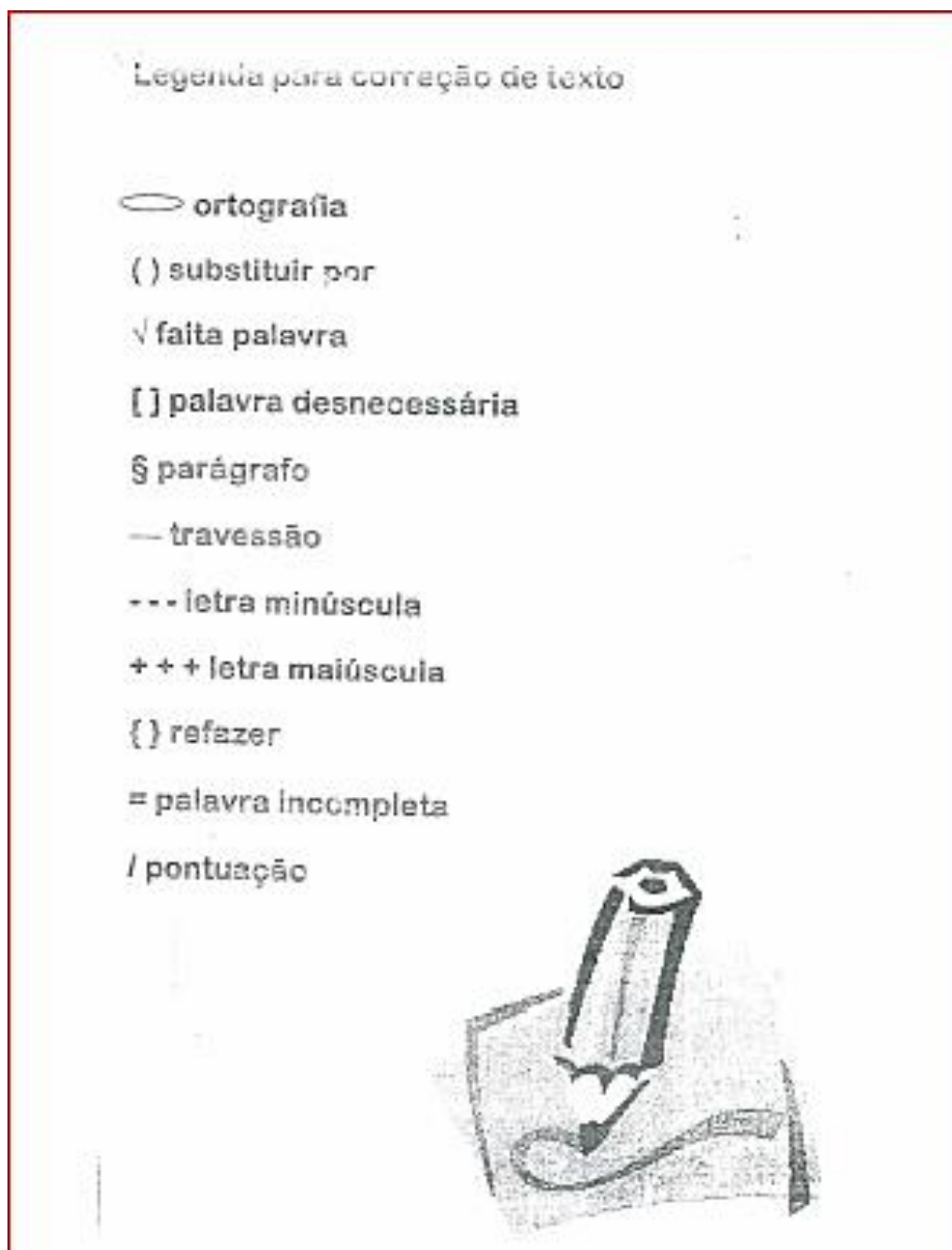
O H é letra incrível,
muda tudo de repente.
Onde ele se intromete,
tudo fica diferente...
Se você vem para cá,
vamos juntos tomar chá.
Se o sono aparece,
tem um sonho e adormece.
Se sai galo do poleiro,
pousa no galho ligeiro.
Se a velha quiser ler
vai a vela acender.
Se na fila está a avó,
vira filha, veja só!
Se da bolha ele escapar,
uma bola vai virar.
Se o bicho perde o H,
com o bico vai ficar.
Hoje com H se fala,
sem H é uma falha.
Hora escrita sem H,
ora bolas vai virar.
H é letra incrível,
muda tudo de repente.
Onde ele se intromete,
tudo fica diferente...



ALESSANDRIA TOZATTI/ARQUIVO DA EDITORA

(Pedro Bandeira. *Mais respeito, eu sou criança!*. São Paulo, Moderna, 1997.)

Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

ANEXO I - LEGENDA DE CORREÇÃO DE TEXTOS

Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

ANEXO J - TURMA DO MENINO MALUQUINHO

Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

ANEXO K - HISTÓRIA: JULIETA EM: DESCONECTADA



Fonte: Arquivo digital da professora.



Fonte: Arquivo digital da professora.





Fonte: Arquivo digital da professora.



Fonte: Arquivo digital da professora.

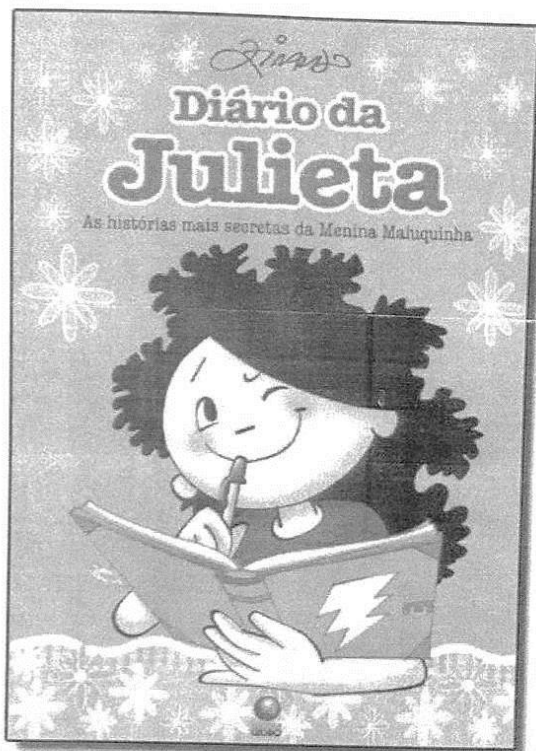


Fonte: Arquivo digital da professora.

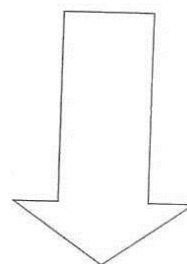
ANEXO L - RESENHA SOBRE O DIÁRIO DE JULIETA



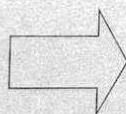
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII
Portaria de Regularidades de Estudos nº 080 – 25/09/81



Comentário: Este livro é uma coletânea de quinze histórias em quadrinhos da Revista Julieta, nas quais os leitores vão saber, por exemplo, o que Juju sentiu quando ganhou o seu primeiro sutiã ou quando decidiu fazer uma tatuagem. Tem ainda muitas outras aventuras superdivertidas vividas com a Turma do Menino Maluquinho, criada pelo escritor e cartunista Ziraldo.



Sobre o autor: Ziraldo Alves Pinto (Caratinga, 24 de outubro de 1932) é um cartunista, chargista, pintor, dramaturgo, caricaturista, escritor, cronista, desenhista, humorista, colunista e jornalista brasileiro. É o criador de personagens famosos, como o Menino Maluquinho, e é, atualmente, um dos mais conhecidos e aclamados escritores infantis do Brasil.



Rua Visconde de Mauá, 300 - Bairro Santa Helena - Juiz de Fora/MG - CEP: 36.015-260 -
Fone: (32) 3229.7603 - Fax: 3229.7600

Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.

ANEXO M - TAREFA SOBRE O SITE DO MENINO MALUQUINHO

Tarefa:

Na internet há sites para todos os públicos. Nos sites feitos para vocês, adulto até pode entrar, mas quem manda é a criançada. Modéstia à parte, o nosso é muito bom:

www.meninomalquinho.com.br

Os sites de adultos só interessam aos adultos. Lá só tem aquelas coisas chatas de gente grande e, se você for lá, não vai entender bulhufas. Agora, tem também uns sites que não são nem de crianças nem de adultos. Mostram coisas que não vale a pena ver nem saber. Aliás, esses sites nem deveriam estar na rede.



Navegue pelo site da Turma do menino Maluquinho e faça um registro de como foi este passeio.

Rua Visconde de Mauá, 300 - Bairro Santa Helena - Juiz de Fora/MG - CEP: 36 015-260 -
Fone: (32) 3229 7603 - Fax: 3229 7600

Fonte: Registro fotográfico feito na pesquisa de campo pela pesquisadora.