

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Denise Mendonça Barbosa

A leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental:
um estudo a partir das perspectivas das crianças

Juiz de Fora

2023

Denise Mendonça Barbosa

A leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental:
um estudo a partir das perspectivas das crianças

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e prática pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva

Juiz de Fora

2023

Barbosa, Denise Mendonça.

A leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental : um estudo a partir das perspectivas das crianças / Denise Mendonça Barbosa. -- 2023.

120 f. : il.

Orientadora: Hilda Aparecida Linhares da Silva

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Leitura literária. 2. Anos iniciais. 3. Perspectiva das crianças. I. Silva, Hilda Aparecida Linhares da , orient. II. Título.

Denise Mendonça Barbosa

A leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo a partir da perspectiva das crianças

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 15 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva - Orientador/a
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Rosangela Veiga Júlio Ferreira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Dedilene Alves de Jesus
Universidade Federal de Viçosa

Juiz de Fora, 20/11/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, Professor(a)**, em 21/12/2023, às 18:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dedilene Alves de Jesus Oliveira, Usuário Externo**, em 22/12/2023, às 08:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosangela Veiga Julio Ferreira, Professor(a)**, em 09/01/2024, às 15:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1584768** e o código CRC **FDED67AE**.

A todas as crianças, para que tenham a oportunidade de viver as emoções provocadas pela leitura. Que possam desfrutar do direito e da liberdade de ler, imaginar, sonhar, fantasiar – o que é próprio da literatura – e, assim, ter a possibilidade de atuar no mundo de forma crítica e emancipatória.

A autora

AGRADECIMENTOS

A todos que conviveram comigo e me acompanharam na construção desta pesquisa, quero manifestar toda a minha gratidão.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela proteção em todos os momentos.

Agradeço aos meus pais, pelo amor incondicional. Aos meus queridos irmãos, obrigada pela motivação. Aos meus sobrinhos, Lucas e Felipe, agradeço o carinho.

À minha família, Eduardo, Érico, Maria Eduarda (Duda) e Ana Júlia, agradeço pela paciência, pelo amor e pela cumplicidade, especialmente à minha filha Duda, companheira de estudos.

À minha orientadora, Hilda, pelos diálogos e diretrizes na minha caminhada.

Às professoras doutoras que participaram da banca – Rita, Rosângela, Dedilene, Ilka e Mônica –, os meus agradecimentos pelas leituras e considerações.

Ao grupo de pesquisa Linguagem, Infância e Educação (LINFE), por ser fundamental na minha formação, através do compartilhamento de experiências e leituras e da realização de estudos diários.

Agradeço à minha amiga e mestra, Ana Maria, por todo o carinho e incentivo, sempre me provocando a estudar.

À escola Municipal onde realizei a pesquisa e toda a comunidade escolar, em especial as crianças que participaram como sujeitos de pesquisa.

À Secretaria de Educação (SE), pela concessão da licença remunerada, uma vez que sem esse benefício a realização desta pesquisa seria muito mais difícil.

Ser significa conviver.
(Mikhail Bakhtin, 2011, p. 341)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal conhecer e compreender as perspectivas das crianças com relação às suas vivências com o texto literário promovidas em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, realizei uma pesquisa qualitativa com abordagem histórico-cultural por meio dos estudos de Vigotski e Bakhtin e da concepção de infância de Benjamin. Os sujeitos da pesquisa são crianças de turmas de 3º e 4º anos de uma escola municipal de Juiz de Fora. Para a produção dos dados, utilizei como instrumentos de pesquisa a observação participante e a entrevista dialógica. As observações foram realizadas nos momentos de leitura literária desenvolvidas em sala de aula, a partir dos quais foram produzidas notas de campo. A entrevista dialógica foi realizada com pequenos grupos de crianças das duas turmas, no espaço da sala de leitura da escola, e foram gravadas e transcritas. Apesar de ambiguidades, um dado apontado na pesquisa aponta para a potencialidade da escola como espaço privilegiado na formação de leitores. As crianças revelaram que, apesar de algumas condições adversas, elas encontram caminhos possíveis para participar do jogo simbólico que a leitura literária oferece.

Palavras-chave: Leitura literária. Anos iniciais. Perspectiva das crianças.

ABSTRACT

The main objective of this research is to know and understand children's perspectives regarding their experiences with literary texts promoted in classes in the early years of elementary school. To this end, I carried out qualitative research with a historical-cultural approach through the studies of Vygotsky and Bakhtin and Benjamin's conception of childhood. The research subjects are children from 3rd and 4th year classes at a municipal school in Juiz de Fora. To produce the data, I used participant observation and dialogical interviews as research instruments. The observations were carried out during the literary reading moments carried out in the classroom, from which field notes were produced. The dialogical interview was carried out with small groups of children from both classes, in the school's reading room, and were recorded and transcribed. Despite ambiguities, a point highlighted in the research is the school's potential as a privileged space in the training of readers. The children revealed that, despite some adverse conditions, they find possible ways to participate in the symbolic game that literary reading offers.

Keywords: Literary reading. Early years. Children's perspective.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Foto da sala de leitura da escola | 60 |
| Figura 2 – Foto da sala de leitura da escola | 60 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Quantitativo de trabalhos que versam sobre os descritores “protagonismo das crianças”, “criança e literatura” e “criança; leitura literária; ensino fundamental” | 23 |
| Quadro 2 – Quantitativo de trabalhos selecionados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) | 24 |
| Quadro 3 – Quantitativo de trabalhos selecionados no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) | 24 |
| Quadro 4 – Textos literários lidos na turma do 3º ano | 65 |
| Quadro 5 – Textos literários lidos na turma do 4º ano | 79 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| AD | Análise do Discurso |
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEALE | Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita |
| Fil | Filosofia |
| FNLIJ | Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INMETRO | Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial |
| LA | Laboratório de Aprendizagem |
| LINFE | Linguagem, Infâncias e Educação |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PNBE | Programa Nacional Biblioteca na Escola |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| SE | Secretaria de Educação |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 | A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO | 18 |
| 2.1 | SOBRE A LEITURA E SEUS DIFERENTES SIGNIFICADOS: UM RECORTE HISTÓRICO | 18 |
| 2.2 | A LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM PESQUISAS ACADÊMICAS | 21 |
| 2.3 | O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 30 |
| 3 | LITERATURA E FORMAÇÃO DO SUJEITO A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL | 39 |
| 3.1 | LINGUAGEM E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HUMANA | 39 |
| 3.2 | A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A IMAGINAÇÃO CRIATIVA DA CRIANÇA | 43 |
| 3.3 | A EXPERIÊNCIA DA CRIANÇA COM A LITERATURA: O CAMINHAR PELO LABIRINTO DA IMAGINAÇÃO | 48 |
| 4 | METODOLOGIA DE PESQUISA: UM MODO DE ESCUTAR AS CRIANÇAS | 53 |
| 4.1 | OS CAMINHOS POSSÍVEIS PARA OUVIR AS CRIANÇAS | 53 |
| 4.2 | INICIANDO O DIÁLOGO COMO O CAMPO | 59 |
| 4.3 | A ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA | 61 |
| 5 | A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS SOBRE A LITERATURA | 64 |
| 5.1 | A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA | 65 |
| 5.2 | MEDIAÇÕES DE LEITURA NA TURMA DO 4º ANO | 79 |
| 5.3 | COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS | 87 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 98 |
| | REFERÊNCIAS | 101 |
| | APÊNDICE A – Quadro com as pesquisas encontradas nos dois sites consultados (CAPES e BDTD) | 107 |
| | APÊNDICE B – Foto da sala de aula do 3º ano | 112 |
| | APÊNDICE C – Foto da sala de aula do 4º ano | 113 |
| | APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 114 |
| | APÊNDICE E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido | 116 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE F – Pseudônimos que foram escolhidos pelas turmas observadas, inclusive com a forma de gravar os nomes | 118 |
| ANEXO A – Mapa da localização da escola | 119 |
| ANEXO B – Texto informativo lido pela professora sobre o Dia da Árvore | 120 |

1 INTRODUÇÃO

Um bosque é um jardim de caminhos que se bifurcam. Mesmo quando não existem num bosque trilhas bem definidas, todos podem traçar sua própria trilha, decidindo ir para a esquerda ou para a direita de determinada árvore e, a cada árvore que encontrar, optando por esta ou aquela direção.

(Humberto Eco, 1994, p. 12).

As palavras de Umberto Eco, trazidas na epígrafe, fazem-me pensar a metáfora do bosque como um tempo e espaço da vida humana, em que decisões, escolhas e direções são tomadas para compor a história vivida por cada um de nós. Como apontou Umberto Eco, são inúmeras as possibilidades de caminhos que podemos percorrer e trilhas a serem desvendadas por meio da literatura. As trilhas que percorri na minha trajetória pessoal e profissional foram me constituindo como leitora e professora. Entre as várias “árvores” que encontrei no meu “bosque”, algumas me conduziram em direção à literatura e, assim, desde sempre, as histórias e as poesias sempre estiveram presentes em minha vida. Desde a minha infância, meus pais sempre fizeram contação¹ de histórias, na sua maioria histórias orais. Mais tarde, alguns professores me cativaram com histórias que despertaram em mim o desejo de me tornar uma leitora, aguçando minha curiosidade juvenil por livros de literatura.

Iniciei meu processo de formação na área de educação no curso de Magistério. Foram três anos de estudos e estágios que contribuíram para que mudanças acontecessem nessa trajetória. Ainda no curso de Magistério, fiz um aperfeiçoamento, que na época se chamava adicional, cuja modalidade de ensino tinha como foco o estudo mais centralizado na educação infantil, o que trouxe contribuições para a minha prática docente. Depois de formada, comecei a trabalhar em uma escola de educação infantil.

Com o intuito de aprimorar meus estudos na área de educação, fiz a graduação no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora, onde obtive o grau de Licenciada em Educação. Ao longo desse período, continuei atuando como professora em turmas da educação

¹ Neste trabalho, faz-se a distinção entre a contação de histórias, feita sem o suporte do livro de literatura, e a leitura de histórias, na qual há o suporte do livro.

infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental na rede particular de ensino. Terminando a faculdade, fui aprovada no concurso de professores da Prefeitura de Juiz de Fora.

A partir de então, passei a atuar como professora efetiva da rede municipal e continuei trabalhando também na rede privada de ensino. Buscando ampliar minha formação acadêmica, fiz o curso de especialização da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora intitulado Brasil, Estado e Sociedade. Nessa caminhada de estudos, participei de outros cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação, com destaque para os cursos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujos debates e investigações proporcionaram reflexões importantes sobre o processo de alfabetização e as possíveis linhas de atuação no âmbito do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

No ano de 2015, ingressei no grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação (LINFE) da Faculdade de Educação da UFJF². O objetivo desse grupo é discutir a importância da literatura e a formação de professores mediadores de leitura. Através do grupo de pesquisa, participei de congressos de educação cuja temática central era a literatura. Nesses congressos, tive a oportunidade de apresentar trabalhos que abordavam aspectos relativos à literatura no espaço escolar.

Ao longo da minha trajetória profissional e acadêmica, o maior interesse esteve voltado para o desenvolvimento do gosto pela leitura literária através do trabalho com os livros do acervo da sala de leitura da escola, de modo que o texto literário fosse atraente para as crianças. Contudo, desde que iniciei o exercício da docência em escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora, em turmas de alfabetização e, concomitantemente, em turmas de projeto de Laboratório de Aprendizagem (LA), incomodou-me perceber que as crianças possuíam um repertório limitado de histórias e pouco acesso aos textos literários em sua vida cotidiana. Por conta dessa percepção, passei a considerar, ainda mais, a necessidade da escuta atenta das vozes e expectativas das crianças acerca de suas experiências com o texto literário – as quais, para Corsino (2010), podem gerar “sentimentos contraditórios” em relação à literatura – para compreender como elas se relacionam com o texto literário, posto que isso pode contribuir com o processo de formação de potenciais leitores.

Considerar, portanto, o protagonismo das crianças é trazer para a discussão uma concepção de infância que considere a criança inserida na cultura e produtora de cultura. No dizer de Benjamin (1987), a infância é o momento em que a criança constrói para si um mundo

² O grupo de pesquisa LINFE é liderado pela Professora Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, e tem como vice-líder a Professora Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira. Para saber mais, cf. Ferreira e Micarello (2022).

próprio, mas esse mundo próprio por ela construído faz parte de um mundo maior no qual a infância é parte da realidade, isto é, não está apartada dela. Pensar a infância desse modo é “reconhecer nessa experiência os estilhaços da dinâmica social. Por isso, a infância – como da dinâmica social – pode ser chave para uma crítica da cultura, tanto quanto uma crítica da cultura pode ser chave para ressignificar a experiência da infância” (PEREIRA, 2012, p. 42). Nesse sentido, a criança produz cultura a partir de tudo de que dispõe para isso, como objetos, coleções e formas de comportamento, e o faz a partir da cultura em que está inserida. Em relação a essa perspectiva, Pereira (2012, p. 53-54) declara que:

Benjamin nos convida a uma imersão no cotidiano de modo a aprender mimeticamente com os detalhes a significação de uma observação “detalhada”, na qual “detalhar” é perceber e dar a conhecer o processo, as escolhas, os caminhos e descaminhos que constroem silenciosamente o conhecimento. Da qualidade do detalhamento depende a relevância do comentário. Ao mesmo tempo, Benjamin também nos avisa que, embora importante, a descrição pormenorizada de que se compõe o comentário, por si só, não constitui uma crítica. A crítica pressupõe transcender o detalhamento dos elementos materiais a partir de um trabalho interpretativo autoral.

Assim, ao buscar compreender o cotidiano da sala de aula nos momentos de práticas de leitura literária, as formas como as crianças se relacionam com os textos literários e os sentidos que nelas evocam essas produções culturais, destaco o meu interesse em desenvolver a pesquisa acerca da leitura literária a partir da perspectiva das crianças. Esse interesse, como dito, teve início a partir da minha participação em grupos de estudo e cursos de formação, nos quais os debates e interlocuções me fizeram refletir sobre a importância e o impacto da literatura na vida das crianças, principalmente aquelas com quem mantenho convívio e proximidade maiores.

Desse modo, penso que discutir o tema leitura literária nos anos iniciais a partir da perspectiva das crianças poderá trazer contribuições para os professores que atuam nessa etapa, pois teremos como avançar em nossas concepções, aprimorando o nosso olhar para as perspectivas das crianças em relação às suas vivências com o texto literário. Assim sendo, parto do princípio de que a escola pode oferecer condições objetivas, como espaço adequado, livros literários de qualidade que tratem de temas diversos e professores leitores de literatura, para que as crianças possam se tornar leitoras literárias.

Em vista disso, a leitura de textos literários na escola é uma temática que me move, pois, como professora, percebo, em conversas com as crianças, que é nesse contexto que a leitura tem papel de destaque em sua vida. Portanto, defendo nesta dissertação que é responsabilidade da escola, sobretudo da escola pública, promover uma intervenção pedagógica que vise a

propiciar às crianças o acesso à literatura, com o propósito de ampliar o seu repertório de histórias, poesias e cantigas, entre outros gêneros literários. Com isso, será possível despertar nelas interesse por e envolvimento com a linguagem literária, de modo a favorecer sua formação como pessoa humana, uma vez que a leitura exerce papel fundamental na constituição dos sujeitos e na sua participação na sociedade. Conforme as palavras de Britto, “ler é uma forma fundamental de participação na vida social, cultural e política do país. A leitura não pode ser apenas divertida ou instrumental. O que a justifica não é eficiência ou produtividade nem distração e alegria, mas o reconhecimento de que, quando lemos, nos humanizamos” (BRITTO, 2015, p. 33). Em diálogo com Britto (2015), parto do pressuposto de que para cumprir esse compromisso, a escola deve promover a leitura crítica e a experiência estética que é proporcionada pelos textos literários.

Com base nos argumentos de cunho acadêmico e pessoal, apresento como proposta de investigação a seguinte questão: quais são as perspectivas das crianças com relação às suas vivências com o texto literário promovidas em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental?

Partindo dessa pergunta, o objetivo geral de minha pesquisa é conhecer e compreender as perspectivas das crianças com relação às suas vivências com o texto literário promovidas em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, apresento os seguintes objetivos específicos:

- (i) observar, analisar e compreender as interações, as reações e as falas das crianças em diferentes momentos de vivência com a leitura literária na escola;
- (ii) conhecer e compreender as escolhas das obras literárias feitas pelas crianças e as estratégias utilizadas por elas;
- (iii) identificar e conhecer quais os gêneros literários despertam o interesse das crianças.

Considero que esta pesquisa contribuirá para uma compreensão maior do processo de construção da identidade das crianças como leitoras e do seu protagonismo nesse processo. Para alcançar os objetivos relatados, a pesquisa está estruturada da forma a seguir. Além desta introdução, considerada o primeiro capítulo, em que apresento a trajetória que provocou em mim o interesse pelo tema da literatura sob a perspectiva das crianças, trago mais quatro capítulos.

No segundo capítulo, apresento os diferentes sentidos da leitura e alguns conceitos relacionados, dialogando com diversos autores. Faço um levantamento sobre o estado do conhecimento, com o objetivo de identificar possibilidades de diálogo com a pesquisa, e

empreendo reflexões acerca do lugar responsivo que a escola precisaria assumir para a formação de leitores nos anos iniciais. No terceiro capítulo, discuto os pressupostos da teoria histórico-cultural de Bakhtin sobre a linguagem e os conceitos de mediação e vivência desenvolvidos por Vigotski. Nesse capítulo, discuto, ainda, a concepção de criança como produtora de cultura, de acordo com os estudos realizados por Benjamin. No quarto capítulo, apresento a metodologia da pesquisa, que foi escolhida com o intuito de ouvir as crianças sobre suas expectativas com relação aos textos literários. Foram realizadas observações participantes nas salas de aula nos momentos de leitura literária e entrevistas dialógicas com as crianças acerca das suas preferências e experiências com a leitura literária na escola. No quinto capítulo, analiso os dados produzidos a partir das notas de campo feitas durante a observação das turmas de 3º e 4º anos de uma escola municipal e apresento as entrevistas dialógicas realizadas com as crianças das turmas participantes. Busco compreender a questão que orienta esta pesquisa: conhecer e compreender as perspectivas das crianças com relação às suas vivências com o texto literário promovidas em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Por fim, realizo algumas considerações que apontam a escola como espaço privilegiado na formação de leitores, mesmo apresentando algumas ambiguidades. As crianças revelam que, apesar de algumas condições adversas, elas participam do jogo simbólico que a leitura literária proporciona.

2 A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO

Mão de obra

Mohammed Ashraf não vai à escola. Desde que sai o sol até que a lua apareça, ele corta, recorta, perfura, arma e costura bolas de futebol, que saem rodando da aldeia paquistanesa de Umar Kot para os estádios do mundo. Mohammed tem onze anos. Faz isso desde os cinco. Se soubesse ler, e ler em inglês, poderia entender a inscrição que ele prega em cada uma de suas obras: esta bola não foi fabricada por criança.

(Eduardo Galeano, 2018, p. 64)

Refletindo com Eduardo Galeano sobre o que pode a leitura na formação de cidadãos conscientes, vemos, nas palavras do autor, que o não saber ler vale como instrumento de dominação e manutenção de privilégios em nossa sociedade. Como também não recordar Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia* (1996), obra que toca a nossa alma com sua clareza do que pode significar a leitura? Freire, na referida obra, diz: “é uma imoralidade, para mim, que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do mercado” (FREIRE, 1996, p. 100). Para Freire (1996), aceitar as injustiças como fatalidades é um posicionamento conivente com a perversidade, e uma forma de se contrapor às injustiças é democratizar o acesso à leitura.

Na tentativa de aprofundar essas ideias sobre a leitura, o presente capítulo apresenta os diferentes significados e interpretações atribuídos à leitura, um estado do conhecimento sobre a temática, e aponta algumas reflexões acerca do lugar responsivo que a escola precisaria assumir para assegurar de forma efetiva a formação do leitor literário neste contexto.

2.1 SOBRE A LEITURA E SEUS DIFERENTES SIGNIFICADOS: UM RECORTE HISTÓRICO

A leitura já foi considerada privilégio dos poucos pertencentes à classe dominante. A população, em geral, começou a ter acesso a ela a partir da “Segunda Revolução Industrial e com o imperativo de alfabetizar os operários para que aprendam a manejar as máquinas” (ANDRUETTO, 2017, p. 114). Nessa perspectiva, a leitura é compreendida de forma utilitária,

para atender apenas às necessidades de formação de mão de obra do capital. Essa proposta é distante da defesa de uma leitura em prol da autonomia do sujeito. O ato de ler, ou de dar a ler, constitui-se, nessa linha argumentativa, de uma atitude política e ideológica. Andruetto (2017) aponta também que a leitura é formadora de consciências e tem valor indispensável para nossa sobrevivência. Em suas palavras,

a leitura, então, [é] como caminho de consciência que nos abre para nós e para os outros; escrever, ler, ouvir relatos dá forma ao que somos; nossas verdades, sonhos e recordações se constroem com as estratégias narrativas da ficção, de modo que transitar por ficções nos ajuda a construir nossas verdades e a organizar e dar coesão às nossas lembranças (ANDRUETTO, 2017, p. 126).

É no entendimento de que a leitura é constituidora da consciência e, como tal, permite o acesso a diversas experiências e culturas por meio da linguagem e às várias formas de ler e interpretar que esta pesquisa se coloca. A leitura, em especial a leitura literária, é um meio de intervenção e compreensão sobre o mundo, daí a necessidade de que esteja à disposição de todos.

Assim, a leitura deve ser vista como uma atividade de produção de sentidos, que ocorre na interação entre leitor e texto. É uma atividade complexa, que envolve a apropriação de um sistema de representação e a compreensão dos usos sociais que se pode fazer dessa atividade. A forma de conceber a leitura, do ponto de vista das práticas pedagógicas, tem evoluído, deixando a visão de que seria um mecânico para ocupar a posição de uma leitura crítica, chamada por Freire (1997) de “leitura do mundo”, efetivada na relação direta entre texto e contexto, de tal forma que linguagem e realidade estejam interligadas.

Dessa forma, para compreender um texto, é necessário que o leitor acione alguns conhecimentos prévios sobre o tema, faça inferências. Além disso, é fundamental um envolvimento com o texto, já que “mais do que um modo de leitura peculiar, parece que o engajamento afetivo é de fato um componente essencial da leitura em geral” (JOUVE, 2002, p. 21). Para Bakhtin (2011), é essencial que haja simpatia do leitor no processo de interação com o texto e com a personagem, pois essa é uma condição para a empatia. Portanto, “para que comecemos a vivenciar empaticamente com alguém, essa pessoa deve se tornar simpática para nós, e não vivenciamos empaticamente com objeto antipático, não penetramos nele, mas nos afastamos dele” (BAKHTIN, 2011, p. 75).

Na obra *Uma história da leitura* (1997), Alberto Manguel apresenta um panorama dos valores que são empregados na leitura e a evolução dos modos de ler ao longo dos séculos,

elencando as mudanças que ocorreram com o objeto “livro”, desde os seus primórdios com os pergaminhos até o mundo digital. O autor declara que “ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes” (MANGUEL, 1997, p. 33). Em outras palavras, cada leitura gera uma expectativa para a próxima. O autor afirma que a atribuição de sentido é pessoal, logo é o leitor que dá sentido ao texto e que lhe confere um objeto, um lugar ou acontecimento, certa legibilidade possível, atribuindo significado a um sistema de signos. Esses significados, geralmente, advêm das experiências do sujeito com outros livros e outros sujeitos.

A reflexão apresentada por Manguel (1997) é evidenciada nas interações que ocorrem em sala de aula, em alguns momentos nos quais a criança, ao participar de práticas de leitura literária compartilhada na escola, demonstra curiosidade, interesse e envolvimento com a obra lida pela docente, e solicita ouvir novamente a história narrada, pois está aberta a descobrir algo novo na mesma história. O enunciado “era uma vez” traz a possibilidade de criar vínculos afetivos que promovem a empatia entre as crianças e os livros. Ocorre também que as crianças tendem a apreciar a caracterização das personagens e suas ações, o que contribui para promover sua identificação com elas, o que cria um espaço lúdico e estabelece um jogo com o imaginário. O compartilhamento das histórias e das conversas estabelecidas entre as crianças a partir do texto lido cria a possibilidade de debates e de negociação de sentidos para o texto, aprofundando a compreensão da história. É a contrapalavra do leitor ao texto.

Bakhtin (2011) amplia essa reflexão quando declara que ler é buscar compreender os enunciados que são produzidos pelo outro. Para o autor, o sujeito se constitui nas palavras do outro, visto que:

eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos (BAKHTIN 2011, p. 379).

De fato, não vivemos isolados no mundo, como continua o autor; a começar pelo meu próprio nome, tudo a que tenho acesso chega a mim pela boca dos outros: “eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro” (BAKHTIN, 2011, p. 341). Tal afirmação se concretiza nas interações com os vários “outros”, que são, por natureza, portadores de sentido. Esses “outros” estão presentes

também nas obras literárias. Os sentidos são apropriados e ressignificados a partir da experiência de cada um, ocorrendo, assim, um intercâmbio de sentidos.

O professor Britto (2012) apresenta algumas definições de leitura de acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa e esclarece que há diversas formas de leitura, a depender do contexto, o que gera diferentes significados. Segundo Britto (2012), os sentidos para a palavra “leitura” estão relacionados ao uso e ao meio em que ela é empregada. Portanto, o sujeito poderá fazer uma leitura de imagem, de palavras e de várias outras linguagens para compreender a realidade. Ao abordar a literatura voltada ao público infantil, tal compreensão é especialmente importante, pois hoje temos, no mercado editorial, obras cujas ilustrações, formas e cores são parte integrante do texto, do conteúdo da obra. Há os livros de imagens, os livros-brinquedo, entre outros que demandam diferentes formas de ler e integração de diferentes linguagens. A leitura é definida por inúmeros modos e utilidades que fazemos dela, o que me faz pensar a leitura como meio para auxiliar na compreensão da realidade.

Considerando as reflexões sobre a capacidade da leitura de operar significados na interação leitor-texto, procuro compreender como a leitura literária, foco desta pesquisa, vem sendo discutida em espaços acadêmicos. Para tanto, realizei um levantamento das teses e dissertações que discutem o tema, com o intuito de analisar as possibilidades de diálogo entre tais trabalhos e a presente pesquisa.

2.2 A LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM PESQUISAS ACADÊMICAS

Neste tópico, apresento um levantamento dos trabalhos que tratam de temáticas relacionadas à presente pesquisa que se encontram disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tal levantamento é relevante para os fins desta pesquisa porque, como afirma Boaventura Souza Santos (2008, p. 9), “o conhecimento científico é socialmente construído”. Sendo assim, através dos trabalhos encontrados no presente levantamento, busco um diálogo com minha pesquisa, colocando-me sob a perspectiva de integrar esse processo de construção do conhecimento científico.

Como marco temporal para o levantamento, defini o ano de 2015 como ponto inicial, porque, dois anos depois, ocorreu a transformação do Programa Nacional Biblioteca na Escola

(PNBE)³ em Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁴ literário. Esse, portanto, é um período em que a distribuição de livros literários às bibliotecas escolares pode ter impulsionado trabalhos de pesquisa que abordem a relação das crianças com a literatura.

Para efetivar o levantamento, empreguei os seguintes descritores: “criança; leitura literária; ensino fundamental”, “criança e literatura” e “protagonismo das crianças”. A escolha por estes descritores se justifica pelo meu interesse em conhecer e compreender o que vem sendo pesquisado em relação às vivências de leitura literária que as crianças têm a partir das mediações desenvolvidas em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. A análise se deu através da leitura dos títulos e resumos das dissertações e teses encontradas. Alguns estudos foram lidos integralmente, por debaterem temas pertinentes a esta pesquisa ou por possuírem proximidade com a teoria e a metodologia discutidas nesta dissertação.

No portal da BDTD, usando a combinação de descritores “criança; leitura literária; ensino fundamental”, foram encontrados 199 trabalhos, sendo 97 teses e 102 dissertações. Após a leitura dos títulos e resumos, selecionei 17 trabalhos que dialogam com a presente pesquisa, sendo seis teses e 11 dissertações. Com a combinação de descritores “criança e literatura”, foram encontrados 71 trabalhos, dos quais 49 eram dissertações e 22 eram teses. Destas, selecionei 17 trabalhos: 11 dissertações e seis teses, novamente porque dialogavam mais diretamente com o tema da pesquisa. Finalmente, utilizando o descritor “protagonismo das crianças”, encontrei 36 trabalhos, 31 dissertações e cinco teses, dentre as quais selecionei sete: quatro dissertações e três teses.

No portal da CAPES, com base na combinação de descritores “criança; leitura literária ensino fundamental”, foram encontrados 573 trabalhos: 347 dissertações e 226 teses. Selecionei 11 trabalhos, sendo cinco teses e seis dissertações. Foram encontrados 568 trabalhos com base na combinação de descritores “criança e literatura”, divididos em 344 dissertações e 224 teses. Selecionei 11 trabalhos, seis dissertações e cinco teses. Por fim, com o descritor “protagonismo das crianças”, encontrei 82 trabalhos, dos quais 52 eram dissertações e 30 eram teses. Selecionei quatro deles: três dissertações e uma tese.

³ O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) foi desenvolvido em 1997 com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura para alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência.

⁴ O Decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) também teve seu escopo ampliado, com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias, por exemplo: obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

Busquei um diálogo com as produções acadêmicas que dão enfoque às crianças e seus interesses em relação à leitura literária, almejando compreender o que já foi estudado sobre a temática e, dessa forma, contribuir para avançar nos debates e, ao mesmo tempo, na minha investigação. Como esclarecem Romanovski e Ens (2006) quando discutem as revisões de literatura, esse é um passo fundamental porque possibilita desenvolver “uma visão do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas existentes” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41). Nessa linha, penso na relação entre o que busco estudar e que já foi discutido em trabalhos anteriores, buscando compreender como podem contribuir para o entendimento dos sentidos que as crianças atribuem aos textos literários.

O quadro 1, a seguir, mostra o quantitativo de trabalhos encontrados para cada descritor de busca. Os quadros 2 e 3 evidenciam o quantitativo de trabalhos selecionados com base no critério de aproximação com o tema da pesquisa em cada sítio de busca, visando a uma análise mais detalhada.

Quadro 1 – Quantitativo de trabalhos que versam sobre os descritores “protagonismo das crianças”, “criança e literatura” e “criança; leitura literária; ensino fundamental”

| Descritor | Sites Pesquisados | |
|---|-------------------|------|
| | CAPES | BDTD |
| Protagonismo das crianças | 82 | 36 |
| Criança e literatura | 568 | 71 |
| Criança; leitura literária; ensino fundamental | 573 | 199 |

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quadro 2 – Quantitativo de trabalhos selecionados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

| Descritor | Dissertações | Teses | Total |
|--|--------------|-------|-------|
| Protagonismo das crianças | 4 | 3 | 7 |
| Criança e literatura | 11 | 6 | 17 |
| Criança; leitura literária; ensino fundamental | 11 | 6 | 17 |
| Total | 26 | 15 | 41 |

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quadro 3 – Quantitativo de trabalhos selecionados no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES)

| Descritor | Dissertações | Teses | Total |
|--|--------------|-------|-------|
| Protagonismo das crianças | 3 | 1 | 4 |
| Criança e literatura | 6 | 5 | 11 |
| Criança; leitura literária; ensino fundamental | 6 | 5 | 11 |
| Total | 15 | 11 | 26 |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No apêndice A desta dissertação apresento um quadro mais detalhado, contendo título, autor/a e ano das teses e dissertações encontradas nos sítios acadêmicos que foram selecionadas para análise por dialogarem com o meu projeto de pesquisa. Cabe mencionar que alguns trabalhos aparecem nos dois sites pesquisados e alguns se repetem em dois descritores. Por esses motivos, eles foram analisados uma única vez. Ademais, com base no levantamento realizado, observei que, para os descritores “criança e literatura” e “protagonismo das crianças”, muitos dos trabalhos encontrados eram referentes à educação infantil. Porém, mesmo com a intenção de pesquisar a literatura nos anos iniciais do ensino fundamental, encontrei pontos em comum entre os trabalhos que têm como sujeitos esse público e a pesquisa que pretendo realizar,

que se volta aos estudantes do ensino fundamental – ou seja, são trabalhos cujo interesse é ouvir a perspectiva das crianças sobre os textos literários. Feitas essas observações, a partir de agora apresento os trabalhos que se aproximam do meu tema de pesquisa e com os quais estabeleci um diálogo mais próximo.

Zucki (2015) analisou o processo de formação de leitores de literatura na escola nos anos iniciais. Realizou um estudo exploratório em uma turma de 5º ano da escola investigada, utilizando uma abordagem qualitativa em uma pesquisa bibliográfica cujos procedimentos se desenvolveram pelo viés da pesquisa-ação. Como resultado, constatou que o trabalho escolar com a literatura não pode continuar a ocorrer de maneira intuitiva e espontânea ou apenas servir de pretexto para o ensino da língua: deve ser tomado como conhecimento elaborado, que contribui para a humanização e emancipação dos alunos e, por isso, precisa ser intencional e sistematizado, desde o início do processo de escolarização.

Lugle (2015) apresentou como objetivo geral da sua tese compreender o lugar que a cultura escrita ocupa na apropriação da linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental e refletir sobre suas implicações pedagógicas, segundo a teoria histórico-cultural e a filosofia da linguagem bakhtiniana. A investigação foi realizada em uma escola municipal em Londrina, Paraná. Os instrumentos de coleta de dados foram: observação em sala de aula, entrevistas com 81 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e ações desenvolvidas com os alunos em sala de aula. O estudo revelou que o ensino promovido pela escola na apresentação da leitura e da escrita ainda é pautado pelos atos de decodificação e codificação, de domínio da relação entre o som e a letra. A presença da cultura escrita é restrita aos livros didáticos ou às informações expositivas dos professores, o que limita diretamente a apropriação da linguagem escrita pelos alunos como instrumento cultural, bem como a compreensão da sua função social. Ao final da pesquisa, constatou-se ser possível uma prática pedagógica que insira os alunos em atividades nas quais eles vivenciem a função social da leitura e da escrita e, com isso, aprendam.

A pesquisa de Aguiar (2015) teve como objeto de estudo os ensinamentos da linguagem escrita, objetivando compreender como as situações de ensino promovem a apropriação da linguagem escrita por crianças do 1º ano do ensino fundamental a partir das contribuições da teoria histórico-cultural. O objetivo específico foi o de interpretar, à luz das contribuições dessa teoria, as situações de ensino da língua materna vivenciadas em duas salas do 1º ano do ensino fundamental. Os resultados evidenciaram que as professoras enfatizam o uso dos fonemas e sons da letra em suas práticas, e que esse enfoque na letra dificulta a apropriação da linguagem escrita como prática cultural pelas crianças. Por outro lado, a atitude dos alunos frente às

propostas apresentadas expressa o quanto não almejam apenas decodificar palavras, mas sim encontrar sentido no que leem e escrevem.

Andrade (2016) investigou como os alunos do 4º e 5º anos se envolvem nas atividades de leitura, com o intuito de compreender o processo de criação de necessidades de leitura literária nas crianças. Observou que as professoras priorizavam o ensino da gramática isolada das demais atividades. A partir disso, procurou trabalhar a atitude leitora das crianças e compreender os diferentes significados atribuídos ao ato de ler. Foi realizada uma pesquisa empírica, em consonância com as investigações colaborativas, mantendo um diálogo com as professoras das turmas participantes, para aplicar em sala de aula atividades que envolvessem as crianças nas práticas da leitura literária e da escrita. Foram realizadas readaptações de acordo com o olhar e as vozes das crianças, favorecendo a conciliação da teoria com as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras. Como resultado, a autora constatou que houve um efeito positivo na formação leitora das crianças.

Marcondes (2016) empreendeu uma pesquisa tendo como objetivo investigar uma prática dialógica de letramento em contexto real de uso da linguagem, denominada “Pensar Alto em Grupo”, que visa à formação de leitores responsivo-ativos que constroem sentidos para os textos em situações de raciocínio coletivo, justificando a necessidade de reflexão acerca das práticas escolarizadas de leitura que ocorrem no âmbito escolar, como a utilização de textos como pretextos para o ensino de gramática e ortografia ou para a transcrição de informações neles explicitadas. A autora busca uma mudança de paradigma em relação a essa prática, para a adoção de uma nova metodologia que possibilite a construção dos sentidos para um texto. Trata-se de uma pesquisa-ação realizada com crianças entre nove e dez anos, regularmente matriculadas no 5º ano.

Rodrigues (2017) investigou a produção de sentidos e processos inferenciais a partir da leitura de textos narrativos por alunos do 3º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Campinas, São Paulo. Foram selecionados três alunos do último ano do ciclo de alfabetização e analisadas as inferências produzidas por eles: de base textual, de base contextual e sem base textual e contextual. A coleta de dados se baseou em sessões de leitura, nas quais foram utilizados três textos distintos, todos referentes a lendas da cultura popular brasileira. Foram realizadas 18 sessões de leitura, que foram videogravadas e transcritas. Constatou-se que o investimento da professora em práticas pedagógicas que prezam pela formação literária dos alunos contribuiu para o processo de compreensão leitora, além de para a formação de leitores engajados e proficientes.

Morais (2017) apresentou uma abordagem teórico-metodológica e analítica sobre o uso do gênero fábula como uma prática de leitura em sala de aula. Seu objetivo geral foi refletir sobre a importância do incentivo à leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, com base na concepção teórica da Análise do Discurso (AD) francesa, a partir do trabalho realizado com o gênero. A pesquisa trouxe uma proposta de prática de leitura que possibilita ao aluno apropriar-se de conhecimentos e ações para a sua formação como leitor, contrapondo-se ao modo tradicional de ensinar a leitura.

Ribeiro (2018) desenvolveu uma tese na qual tratou a literatura infantil e o trabalho modelado como ferramentas de ensino do argumento narrativo e de desenvolvimento da imaginação nas crianças, com base nas formulações da teoria histórico-cultural. A pesquisa questiona como a literatura infantil pode motivar o processo de desenvolvimento da imaginação em crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Ademais, investiga como o trabalho modelado pode ser utilizado com crianças do primeiro ano do ensino fundamental como ferramenta de ensino do argumento narrativo, oportunizando experiências enriquecedoras com textos literários, de modo que as crianças possam se apropriar da cultura e reelaborá-la, sendo essa reelaboração uma manifestação dos processos de desenvolvimento da imaginação. Os recursos metodológicos incluem levantamento bibliográfico em bases de dados de informação, em acervos digitais (Athena, Acervus e Daedalus) e, também, pesquisa de campo, pautada em observação de situações da prática pedagógica, eventos de experimentação formativa e entrevista semiestruturada com as crianças, com posterior análise do material coletado a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural. Os resultados demonstram que, em relação à prática pedagógica observada, as crianças tiveram acesso restrito aos livros de literatura infantil, com didatização das obras literárias, mas também pôde ser observada a prática da mediação de leitura. Em relação ao trabalho modelado do argumento narrativo, houve internalização do processo de composição, compreensão do argumento dos contos e das fábulas e dos aspectos do desenvolvimento da argumentação infantil.

A pesquisa de Grossi (2018) teve como foco analisar a recepção, por parte das crianças, dos livros literários produzidos no ano de 2015 considerados altamente recomendáveis para crianças pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). A investigação foi realizada no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Questões fundamentais de investigação foram: que critérios são utilizados pelas crianças no momento em que escolhem um livro para ler? Que elementos dos livros considerados altamente recomendáveis pelos adultos atraem a atenção das crianças? No processo de leitura compartilhada dos livros escolhidos pelas crianças, quais seriam as questões levantadas por elas

em relação ao texto verbal e visual? A pesquisa recorreu à dinâmica do círculo de leitura e, como metodologia, enfocou *Dime* (“Diga-me”) (CHAMBERS, 2007), que estimula o diálogo das crianças com os livros e incentiva a troca de ideias e de impressões sobre o texto lido conjuntamente. Para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas individuais com as crianças. A tese defendida por Grossi (2018) dialoga com o tema da pesquisa que estou desenvolvendo, uma vez que a autora priorizou as falas das crianças e enfatizou o protagonismo delas nas escolhas literárias.

Kaadi (2018) aponta que, por falta de uma formação mais sólida e consistente, muitos professores acabam promovendo uma escolarização inadequada da leitura literária. Para a autora, essa postura dos professores, em vez de suscitar nos alunos o interesse e o gosto pela leitura, contribui para aumentar ainda mais o abismo existente entre o aluno e as práticas de leitura. Kaadi (2018) realizou um estudo de caso, e os resultados desse estudo revelaram que, se bem-fundamentado e bem-articulado com as vivências dos alunos, o trabalho com a literatura infantil poderá ser um recurso fundamental para a ampliação do estímulo à leitura no ensino básico.

Pansolim (2019) dissertou sobre as contribuições que o letramento literário traz para a formação de leitores críticos e reflexivos. A pesquisa foi de natureza etnográfica, com o uso de entrevistas e a aplicação de uma sequência de leituras de obras literárias. A fundamentação teórica dessa dissertação discutiu a importância da leitura literária no ambiente escolar com base, principalmente, nas contribuições de Cândido (1995), Colomer (2007) e Chambers (2008).

Lima (2020) desenvolveu sua pesquisa tendo como objeto de estudo a contribuição da literatura infantil para a formação de leitores literários críticos. A investigação objetivou verificar como se dá a mediação de leituras de narrativas infantis no primeiro e no quinto anos do ensino fundamental e de que modo ela é capaz de contribuir para a formação do leitor literário. O procedimento metodológico da investigação foi uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa e quantitativa. A observação participante na aplicação mediada da sequência didática permitiu verificar como as crianças lidaram com a proposta de experiência estética envolvendo a interação verbal com as narrativas infantis. Os resultados obtidos com a pesquisa apontam para a importância do contato da criança com o texto literário oral e escrito desde o início da sua vida escolar.

Nazareth (2020) visou a investigar de que maneira a leitura literária pode contribuir com o processo de educação e formação das crianças, de modo a se constituir como obstáculo à estereotipia do pensamento na escola. Foram utilizados autores da teoria crítica e, com base

neles, constatou-se que a literatura precisa se constituir como possibilidade de autorreflexão. A partir do entrelaçamento entre a experiência literária e a experiência filosófica, seria possível ultrapassar o método autocrático e, portanto, superar a estereotipia.

Fant (2021) realizou uma pesquisa partindo da seguinte questão: como incentivar a formação de um leitor literário já nos anos iniciais de escolarização e quais estratégias de leitura são adequadas para isso? Em busca de respostas para esse questionamento, estruturou uma proposta de práticas de leitura literária, organizada sob a forma de oficinas literárias temáticas. Para sustentar a elaboração das oficinas, recorreu-se a pressupostos teóricos de autores que partilham das mesmas concepções sobre linguagem, como Bakhtin (1998) e Geraldi (1997); sobre alfabetização e letramento, como Soares (2009) e Cagliari (1991, 2008), entre outros; sobre procedimentos e métodos de leitura, dentre os quais destacam-se autoras como Martins (1983), Kleiman (2009) e Aguiar (1988); e sobre a literatura como arte humanizadora, com destaque para Lajolo (1982), Cândido (1972; 2011) e Zilberman (1989). Foram incorporadas, ainda, a concepção de intertextualidade e literatura comparada de Mendoza Filolla (1994) e as proposições da estética da recepção, de Jauss (1979), bem como a proposta de abordagem aos textos literários de Zucki (2015). O trabalho buscou oferecer soluções para a dificuldade de se desenvolverem estratégias de leitura literária nos anos iniciais ancorando-se na abordagem bibliográfica, por ter sido construída a partir de um conjunto de teorias que fundamentem as escolhas das estratégias de leitura literária e a elaboração de unidades didáticas com a contribuição de conceitos presentes nas obras literárias.

Faria (2022) investigou a emergência do pensamento criativo em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa, de abordagem qualitativa, adotou a observação *in loco* e a intervenção pedagógica como técnicas de constituição dos dados. Como instrumentos, utilizou o diário de campo e a gravação em áudio e vídeo das sessões de leitura literária. A pesquisa foi realizada no colégio de aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em uma turma do 4º ano do ensino fundamental. As análises das vozes dos sujeitos sinalizaram que a mediação pedagógica na aula de literatura favorece a emergência da criatividade, à medida que possibilita abertura para o diálogo, espaço para a divergência, formação de repertório e expressão do pensamento de forma coletiva, por meio da valorização das vozes do texto e dos leitores.

Ribeiro (2022) realizou uma pesquisa com objetivo de analisar a produção do processo argumentativo oral dos alunos do 1º ano do ensino fundamental mediada por narrativas literárias em contexto de roda de conversa e identificar como os argumentos orais são construídos e modificados. Utilizou como metodologia a abordagem qualitativa. Foram realizadas rodas de

conversa com seis crianças, de seis a sete anos, de uma escola pública do sudeste goiano. Mediante leitura de textos literários com conteúdo referente à linguagem, percebeu-se um avanço na construção dos argumentos pelos alunos, que no início utilizavam respostas simples, mas ao final produziam respostas mais complexas. Assim, defende-se que a argumentação deve estar presente no processo de alfabetização de crianças, por promover um ambiente de diálogo colaborativo, reflexivo e participativo na produção e na construção dos argumentos, o que favorece o desenvolvimento cultural da criança.

A partir da incursão nos trabalhos apresentados, observei que algumas pesquisas apontaram para o uso da literatura em sala de aula como pretexto para o ensino da gramática, o que seria, segundo Soares (2006), uma escolarização inadequada da leitura literária. Percebi, também, que muitos trabalhos referentes à educação infantil buscam compreender as práticas de leitura literária a partir do olhar das crianças. Esse é o assunto que investigo no ensino fundamental, etapa na qual os trabalhos encontrados, em geral, não trazem de forma mais efetiva a perspectiva dos estudantes, mas processos de escolarização do texto literário, visando ao ensino, seja das relações entre grafemas e fonemas, na etapa da alfabetização, seja de aspectos relativos à reflexão sobre o texto.

No entanto, as pesquisas que buscaram dialogar com as crianças sobre as leituras literárias sinalizaram para avanços na construção de argumentos pelas crianças quando há mediações pedagógicas adequadas. Logo, essa investigação tem relevância, à medida que poderá contribuir para dar visibilidade ao protagonismo das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental em relação às suas interações com o texto literário, de modo a possibilitar conhecer e compreender as perspectivas delas com relação às suas vivências.

Em face do que já foi exposto até aqui, defendo que o acesso à leitura, e em especial à leitura literária, pode empoderar os sujeitos na interação com os outros, posto que os faz ver-perceber-entender o mundo através palavra. É pensando nisso que, na sequência, discorro sobre a instituição que pode vir a garantir esse direito a partir do lugar único da sua existência, em que o acesso é garantido por lei. Trago, então, ao diálogo, essa instituição chamada escola.

2.3 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pensar a formação do leitor de textos literários nos anos iniciais do ensino fundamental requer, primeiramente, analisar como a literatura é concebida no espaço escolar. Condicionar a literatura à sensação de prazer imediato, reduzindo o sentido das emoções estéticas evocadas

pelos diversos gêneros literários a que os leitores têm acesso, acaba, muitas vezes, por atribuir objetivos impróprios à arte, o que pode levar a resultados indesejados. A literatura está no âmbito da arte, e o livro de literatura é um objeto cultural e artístico. As palavras de Pacheco (2008) ampliam essa questão sobre a literatura vista como arte, ao assinalar que:

[...] literatura é, acima de tudo, arte; pertence à esfera da estética [...] Arte e estética são termos polissêmicos, não se prestam a definições fechadas e conclusivas [...] A estética, antes de ser uma apologia ao belo, às formas perfeitas [...] a um estado de pura inspiração para a sua execução, antes de tudo isso, estética está associada aos sentidos, à percepção através dos sentidos. [...] A arte, então, muito mais que uma atitude contemplativa, provoca fruição estética em que não só o belo e o prazer tranquilo e sereno têm o lugar, mas, também, o incômodo e o desconforto oriundos de uma experiência impactante, engendrando processos internos extremamente salutares e catárticos, que possibilitam a elaboração e reelaboração do sujeito, de sua subjetividade e da realidade em que se encontra (PACHECO, 2008, p. 211- 212).

Caminhando nessa direção, estudos desenvolvidos por Corsino (2010) apresentam a ideia de que a literatura deve ser sempre defendida como arte e não como um pretexto para ensinar um conteúdo a mais. Conforme destaca a autora, “a literatura não é onde se aprende conteúdos, nem comportamentos. É o lugar da criação, do novo, da participação, da experiência do sujeito, do brincar, do encantamento, de viver sentimentos contraditórios” (CORSINO, 2010, p. 199). Por conseguinte, a introdução da criança ao mundo da escrita, sobretudo pela via da literatura, poderá exercer papel importante na sua formação como sujeito participante de uma coletividade. Ler, ouvir e contar histórias são ações em que a linguagem está presente, uma linguagem que pode alimentar a imaginação e a criação, despertando sentimentos variados.

A criança pode ter acesso aos bens culturais pela mediação de outros sujeitos e, no caso da leitura literária, o mediador pode atuar na construção de sentidos para os textos lidos por meio das diversas práticas e vivências compartilhadas. Dessa maneira, a mediação de leitura literária abrange experiências que contribuem para o encontro entre leitores, em particular os iniciantes, e o livro literário. Britto (2012) alega que o gosto pela leitura não é natural, já que ele se forma a partir das relações com o meio e das experiências pessoais. Argumenta, ainda, que “porque queremos valorizar a literatura como valor e possibilidade de realização da liberdade e do autoconhecimento, temos de abandonar visões ingênuas de arte e leitor, fortemente ideológicas, e investir no conhecimento intenso do objeto literário, bem como no direito à literatura” (BRITTO, 2012, p. 54). Somente com esse olhar diferenciado para o texto

literário a escola promoverá vivências com a literatura que se constituirão como experiências estéticas e, desse modo, alcançará a adequada escolarização da literatura.

Nesse sentido, para Teresa Colomer (2007), a educação literária escolar colabora para a formação da pessoa e para a sua socialização, via o cotejamento de textos que auxiliem na compreensão do modo como as gerações passadas e contemporâneas trataram a atividade humana através da linguagem. A autora esclarece que, para os estudantes progredirem, “devemos dedicar tempo e programar atividades que favoreçam o interesse pessoal e estabeleçam essa conexão, fazendo com que se sintam pertencentes ao universo dos livros” (COLOMER, 2007, p. 64). Assim sendo, o contexto escolar deveria promover o compartilhamento de leituras em suas práticas, o que, como defendido nesta dissertação, seria uma importante estratégia de formação do leitor literário. Ainda segundo a autora,

Temos aludido, por exemplo, ao fato de que compartilhar contos nos primeiros anos de vida duplica a possibilidade de tornar-se um leitor, de que falar sobre livros com as pessoas que nos rodeiam é o fator que mais se relaciona com a permanência de hábitos de leitura, o que parece ser uma das dimensões mais efetivas nas atividades de estímulo à leitura. Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (COLOMER, 2007, p. 143).

Dessa forma, todos os comportamentos a que a autora se refere podem ser construídos no contexto escolar, na interação entre as crianças e entre elas e os adultos com os quais interagem naquele espaço. A criança teria, então, mais oportunidades de se tornar leitora se vivenciasse essa ou outras experiências com os livros. Logo, a escola, ao ampliar o tempo escolar dedicado aos espaços habitados por livros, estimular a leitura de textos literários e expandir o acesso a eles, estaria cumprindo seu papel como instância formadora de leitores. Nessa mesma linha argumentativa, dialogo com o pensamento de Queirós (2019) no que se refere ao desenvolvimento do que é chamado de gosto literário a partir dessa imersão da criança no mundo dos livros:

Se registrar a linguagem é permitir vir à tona as nossas dúvidas e o pouco que sabemos, o gosto pela leitura se efetiva quando descobrimos que o outro, ao gravar, fala também de suas inquietações e faltas. E da soma de nossas percepções

fragmentadas nós promovemos o mundo e nossa presença nele. [...] A leitura, nesse sentido, cria o desequilíbrio ao exigir e presentear o leitor com a possibilidade da escolha. Ler é inteirar-se de outras proposições, é confrontar-se com outros destinos, é transformar-se a partir da experiência vivenciada pelo outro e referendada pelo fruidor. Existe, pois, ação educativa maior do que esta de formar leitores? (QUEIRÓS, 2019, p. 104)

A indagação trazida por Queirós remete ao papel fundamental que a escola tem de formar leitores, isto é, ensinar a ler em sentido amplo, pois não é só ensinar a decifrar um sistema de representação (embora esse sistema também precise ser ensinado, uma vez que a leitura é uma construção da humanidade, não sendo adquirida de forma natural). A escola tem a função de promover esse encontro entre o estudante e a leitura, possibilitando a formação do gosto por meio da compreensão do que foi lido. Assim, cabe à escola se constituir como uma instância de democratização do acesso à leitura, pois “só a escola pode, mesmo com todas as suas dificuldades e carências, diminuir a brecha entre crianças que provêm de lugares não leitores e crianças que vêm de lugares onde o livro está presente” (ANDRUETTO, 2017, p. 125).

Diante dessas reflexões, considero que seja responsabilidade da escola, sobretudo da escola pública, promover intervenções pedagógicas que visem a propiciar às crianças o acesso à leitura, de modo a ampliar o seu repertório de histórias, poesias e cantigas, entre outros gêneros literários. Ao cumprir esse papel, a escola despertará nelas o interesse por e o envolvimento com a linguagem literária, gerando o seu aprimoramento como pessoas, uma vez que a leitura exerce um papel fundamental – individual ou coletivamente – para o progresso pessoal de cada criança. Ainda segundo Andruetto (2017),

à escola cabe o desafio de acompanhar e ajudar a atravessar obstáculos e a descobrir o que de interessante pode nos esperar, uma vez evitadas certas dificuldades ou certos esforços, porque, para além da diversidade de realidades escolares de cada região ou país, a escola é o espaço de circulação dos saberes mais democráticos que temos (ANDRUETTO, 2017, p. 127).

Penso ser papel da escola a formação de estudantes que reconheçam seu lugar ativo na sociedade e, para que essa formação ocorra, é necessário que a leitura tenha lugar de destaque nessa instituição, com a disponibilização de bons livros, de variados gêneros. Assim como pontua Queirós (2019, p. 62),

a iniciação à leitura transcende o ato simples de apresentar ao sujeito as letras que aí estão já escritas. É mais que preparar o leitor para decifração das artimanhas de uma sociedade que pretende também consumi-lo. É mais do que a incorporação de um saber frio, astutamente construído.

Em diálogo com Queirós (2019), esta pesquisa concebe que a iniciação literária é um fator de humanização e, por conseguinte, que a escola deve se constituir como uma instância de humanização. Uma das funções da escola seria a de criar formas de imersão das crianças em experiências que produzam sentido, evidenciando como a leitura funciona na sociedade. A literatura é um caminho que nos humaniza, possibilitando-nos ingressar em outros universos e ampliando nossa visão de mundo, como na afirmação de Magda Soares (2008), para quem a leitura de literatura deve ser estabelecida como direito de todos, pois a literatura tem um papel democratizante na formação dos seres humanos.

Sendo assim, é atribuição fundamental da escola promover momentos de formação com os alunos, para que ampliem suas experiências estéticas, acreditando na força humanizadora que a literatura possui e no seu poder de sensibilizar o homem, de modo a ajudá-lo na compreensão do mundo e de si mesmo. Como reforça Soares (2008),

a leitura literária democratiza o ser humano porque traz para seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças – o senso de igualdade e de justiça social é condição essencial para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares, povos e culturas para além da nossa cultura, e assim nos torna menos pretensiosos, menos presunçosos – o sentido da relatividade e da pequenez de nosso tempo e lugar é condição essencial para a democracia cultural (SOARES, 2008, p. 31-32).

Com base nos argumentos de Soares (2008) e em diálogo com o foco desta dissertação, é possível concluir que a potência formadora da literatura precisa encontrar a criança desde o início da sua vida. Afinal, a literatura fornece instrumentos para acessarmos a imaginação e a criação, constituindo-se como uma porta de entrada fundamental para o universo da fabulação, o que colabora para a compreensão do mundo.

Para que a criança viva e participe desse universo da fabulação, são necessárias condições objetivas de acesso a um acervo de livros que apresentem temas variados, projetos gráficos criativos e instigantes e qualidade textual. No caso das escolas públicas brasileiras, esse acesso é possibilitado através da política de distribuição de livros literários, o PNLD

literário, programa que sucedeu o PNBE. Porém, para que isso de fato se realize, os professores precisam “participar dessa política, fazendo circular esses livros, democratizando a leitura e o acesso ao livro com suas crianças” (PAIVA, 2016, p. 40). Estando o livro literário presente na escola, é responsabilidade e função do professor e da gestão da escola promover esse encontro entre o livro de literatura e os estudantes, em todas as etapas da educação básica.

Nesse sentido, Paiva (2012) alerta para a importância de o espaço da biblioteca ser bem-organizado e de o profissional responsável por esse espaço ter formação adequada, para que ele seja um mediador de leitura:

A primeira garantia que se deve ter, portanto, é a de acesso: a possibilidade de o aluno poder olhar e manusear esse objeto; complementada, e não menos importante, pela constituição de espaços literários (bibliotecas bem organizadas e equipadas com acervos atualizados e de qualidade) e pela qualificação do mediador dessa formação literária que, no espaço escolar, define-se prioritariamente por bibliotecários, auxiliares de biblioteca e/ou professores (PAIVA, 2012, p. 20).

A autora esclarece, ainda, que uma parcela da população brasileira tem acesso a livros apenas no ambiente escolar, portanto cabe à escola “orientar as ações para o uso constante e consciente dos materiais disponibilizados para a escola, sala de aula e biblioteca” (PAIVA, 2012, p. 18). Em vista disso, através de mediações realizadas pelos profissionais que trabalham nas salas de leitura, é possível facultar às crianças e jovens o “acesso a esse bem cultural, o livro” (PAIVA, 2012, p. 19). Entretanto, apenas o acesso ao livro não é suficiente, pois se a criança não for levada a questionar o sentido do texto através de uma conversa partilhada com o professor, a leitura poderá não cumprir o seu papel na formação dos estudantes, qual seja, o de ampliar o desejo de ler e descobrir outros livros.

Alguns estudos demonstram ser necessária a presença do mediador de leitura, ou seja, o profissional responsável por fazer a ponte entre o livro e os leitores, para que se alcance a tão almejada democratização da leitura. É ainda Paiva (2012, p. 68) quem acrescenta que “se não houver uma mediação bem orientada, de nada vale o acesso ao livro, pois este continuará nas estantes das bibliotecas e não na vida dos alunos”. Para superar esse desafio, portanto, a relação entre professor e aluno deveria ser “mais cúmplice e apaixonada, em que o mediador também escute as manifestações – palavras ou gestos – das crianças, uma vez que a escuta compreensiva e nada passiva que elas realizam pode conduzir melhor a leitura e a mediação” (PAIVA, 2016, p. 41). A autora esclarece ainda que:

[...] é necessário haver mediação, ações de fomento à leitura, criatividade na disposição das obras, práticas que promovam o acesso aos livros, enfim, é necessário retirar o livro da caixa para que ele possa circular, ser visto, ser quisto. É necessário que os profissionais da escola se unam com o objetivo de criar formas para que o encontro aconteça, para que o livro encontre o seu leitor e o leitor encontre seu livro (PAIVA, 2016, p. 41).

Em diálogo com a metáfora “tirar o livro da caixa”, defendo que é necessário que o livro literário faça parte do ambiente escolar, para que possa despertar curiosidade e desejo de ser lido e, com isso, ampliar o universo de possibilidades das crianças através do encontro com a literatura e a vivência de experiências estéticas que propiciem reelaboração de si próprias e de sua realidade. Afinal, como nos diz Scheffer (2019, p. 30),

na qualidade de prática cultural e artística, a literatura tem potencial formativo e transformador, pois amplia a possibilidade de uma ativa participação dos sujeitos na sociedade que vise à plena realização desses como seres humanos inseridos e participantes de uma coletividade. Logo, não se pode prescindir desse direito, pois formar-se leitor literário implica no estímulo a interpelar à condição humana, ao resgate da humanidade e, portanto, à resistência a tudo que nos desumaniza.

Assim sendo, a sala de leitura é concebida como um dos lugares privilegiados para que a criança possa vivenciar momentos de leitura e ter contato com a materialidade do objeto livro, mas não somente. Scheffer (2019) enfatiza a importância da biblioteca como esse espaço de referência para a formação do leitor, destacando os elementos centrais dessa defesa:

Chamo a atenção, portanto, para a importante e necessária prática de leitura de livros na biblioteca com vistas à fruição, ao prazer de ler, mesmo reconhecendo que a leitura de livros literários não apresenta apenas a possibilidade de obter prazer. Muitas vezes o texto literário interpela o leitor de tal modo que o faz se sentir incomodado, angustiado, revelando que, ainda que se busque ler literatura como forma de atividade lúdica ou passatempo, a leitura literária propicia uma vivência que instiga e exige comprometimento e esforço intelectual, o que se constitui como uma das condições para a formação, o conhecimento e a liberdade do leitor (SCHEFFER, 2019, p. 42).

Logo, reforço que a literatura pertence ao campo da arte e, assim, tem o papel de promover experiências estéticas que podem ou não ser prazerosas, mas que sempre tocam os sujeitos. Sendo arte, sua função está para além de ensinar conteúdos específicos.

Queirós (2019, p. 97) afirma que “o livro literário não se impõe como um portador de mensagens. O livro didático ‘ensina’, enquanto o livro literário possibilita discutir o destino”. O autor aborda a necessidade de a literatura ser tratada com liberdade pelos sujeitos, pois somente em liberdade podemos criar e testar nossas hipóteses. É na condição de liberdade que, para ele,

a criança manipula o livro de cabeça para baixo, do meio para o fim, de cabeça para cima. A liberdade lhe permite isso. Só em liberdade inventamos e reinventamos o mundo. A liberdade é que conduz o leitor, leitura afora. [...] A criança é que elege a sua leitura e atribui ao objeto livro o que ele tem a lhe dizer. O livro é um objeto e a criança, o sujeito. Nesta relação, é o sujeito que fala (QUEIRÓS, 2019, p. 97).

A leitura literária está no segmento da fantasia, da efetividade e da sensibilidade. Desse modo, oferece liberdade ao imaginário e nos encoraja a questionar a realidade e o futuro. O texto literário vai além do deleite; ele nos afeta, desequilibra – e com isso nos humaniza.

Considero que a literatura possa fomentar experiências enriquecedoras para as crianças, possibilitando-lhes vivências com o mundo da fantasia e ampliando sua imaginação através das histórias, as quais, sendo devidamente mediadas pelo professor, promoverão a sua educação literária. A ficção ensina porque sempre existe um livro para nos ajudar a superar nossas expectativas de compreensão do mundo. Além disso, a literatura promove conhecimento de mundo e de nós mesmos, pois é subjetiva e pessoal, tornando-nos mais sensíveis e perspicazes na observação do outro e do ambiente como um todo. Ainda que ela não tenha a intenção de ensinar, a utilização de livros literários na escola pode promover conexões com o ensino e a aprendizagem que ocorrem em sala de aula, de modo a converter esses dois processos em algo mais intenso.

Para que o direito à literatura esteja na linha dos direitos humanos como um direito inalienável, é necessária uma sociedade verdadeiramente democrática que respeite a criança como cidadã de plenos direitos no presente, não projetando nela apenas expectativas para o futuro, mas sim reconhecendo todo o seu potencial criativo e proporcionando meios para que desenvolva e experimente as várias formas de inserção na vida social e cultural. Concordo com Queirós (2019, p. 125) quando afirma que “é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância”. Sendo a escola um espaço de permanência cada vez maior das crianças, considerando a crescente presença de escolas de tempo integral, evidencia-se o

lugar privilegiado dessa instituição na educação literária das crianças que a frequentam. Dessa forma, a escola desempenha um papel decisivo no processo de formação de leitores.

Acredito que, ao priorizar o olhar das crianças para os eventos literários que ocorrem na escola, podemos encontrar formas de compreender suas indagações e posicionamentos em relação às leituras feitas no ambiente escolar e promover mais imersão nos momentos de leituras, de modo que elas assumam o lugar de leitoras, podendo expressar o que sentem e, com isso, ampliar seus conhecimentos. Por essa razão, concordo com a afirmação de Freire (1997, p. 17-18) de que “a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada”.

Em consonância com o pensamento de Paulo Freire (1997) no que se refere à necessidade da compreensão da leitura por parte do leitor, percebo que o professor precisa fazer as mediações necessárias para que a criança seja levada a compreender os textos lidos na escola e fora dela. Acerca disso, Oliveira (2010) assinala que, na escola, é o professor quem deveria propor a fantasia e estimular a imaginação, através de boas mediações com textos literários de qualidade. Entendo a importância da mediação que a autora pontua e considero necessário potencializá-la na escola, o que pode ser favorecido a partir do momento que sejam criados espaços e tempos para a literatura no ambiente escolar.

Face à condição de prática cultural da literatura ressaltada até aqui, o próximo capítulo tem o objetivo de refletir, à luz da teoria histórico-cultural, sobre como as relações estabelecidas entre as crianças e a leitura literária contribuem para sua formação como sujeitos.

3 LITERATURA E FORMAÇÃO DO SUJEITO A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.

(Tzvetan Todorov, 2009, p. 76)

No presente capítulo, discuto os pressupostos da teoria histórico-cultural acerca da linguagem, as reflexões de Mikhail Bakhtin sobre a constituição dos sujeitos na e pela linguagem, os conceitos de mediação e vivência elaborados por Vigotski e os estudos realizados por Walter Benjamin para compreender a experiência da infância e a constituição das crianças como sujeitos humanos. O debate desses pressupostos tem o objetivo de construir o arcabouço teórico que subsidia a análise dos dados produzidos ao longo do trabalho de campo.

De acordo com a teoria histórico-cultural, o sujeito se constitui na linguagem, por meio da qual estrutura seu pensamento e sua visão de mundo na interação com outros sujeitos e com a cultura. Desse modo, a teoria histórico-cultural oferece elementos para que se possa compreender a relação da criança com a literatura enquanto parte do seu processo de constituição como sujeito, para além de uma perspectiva de escolarização da literatura que vise exclusivamente a objetivos didáticos. A relação com a literatura é, portanto, concebida, nessa perspectiva, como possibilidade de apropriação de uma forma própria de linguagem, qual seja, a linguagem literária, por seu papel singular na constituição dos sujeitos.

3.1 LINGUAGEM E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HUMANA

No livro *Bakhtin y Vigotski: la organización semiótica de la consciencia* (1993), os autores Adriana Silvestri e Guillermo Blanck discutem as aproximações entre Vigotski e Bakhtin em alguns temas centrais que estão presentes na produção teórica de ambos, tais como

linguagem, mediação e signo, entre outros. Os autores destacam que a aproximação entre Bakhtin e Vigotski está na matriz filosófica marxista e na centralidade que ambos atribuem à linguagem como signo privilegiado na constituição da consciência. Os dois teóricos utilizam o conceito de mediação, com base no qual entendem que o acesso do sujeito ao mundo material não é direto, mas mediado pelos instrumentos e signos. Na essência desse tema está a discussão sobre a categoria consciência. Vale ressaltar que o termo “consciência” ultrapassa, no âmbito da teoria histórico-cultural, a acepção que possui na linguagem cotidiana, de qualidade da mente individual; nessa perspectiva, a consciência é tomada como uma construção social, embora seja constitutiva da subjetividade.

Nesse sentido, Bakhtin e Vigotski discutem a constituição da consciência com base no materialismo histórico-dialético, o qual se apresenta como uma possibilidade teórica de compreensão da realidade em permanente transformação. De acordo com Silvestri e Blanck (1993), Bakhtin e Vigotski refletem a influência de Lenin na formulação de que a consciência é um reflexo ativo da realidade e não um processo passivo. Os seres humanos refletem sobre a realidade através de ferramentas, como os signos, que funcionam como mediadores da relação do homem com essa realidade.

Os dois pensadores, mesmo tendo objetivos diferentes, chegam a considerações comuns com relação à centralidade do signo na constituição da consciência. Para ambos, a linguagem é o signo privilegiado, que nasce da necessidade de interação e comunicação social, o que reforça a ideia de que a consciência é um produto social. Desse modo, os processos sociais, coletivos e culturais formam a consciência, que é singularizada em cada sujeito. Logo, a consciência depende da linguagem, por meio da qual circulam e atualizam-se os significados socialmente construídos para formar-se e manifestar-se, razão pela qual o sujeito se constitui na e pela linguagem.

Essa discussão nos ajuda a elucidar também a categoria de reflexo ativo. Os autores Silvestri e Blanck (1993) esclarecem que a mente humana não é um espelho; por isso, o reflexo é um processo ativo, mediado pelos signos, e apenas nos animais o reflexo se dá numa relação direta com o mundo. Assim sendo, tanto Bakhtin como Vigotski tratam a consciência humana como fruto de um conjunto de relações sociais, declarando a linguagem e, conseqüentemente, a consciência, produtos da vida em sociedade. Portanto, o homem se constitui como tal na relação com o outro imerso na cultura.

A relação do sujeito com o outro se dá por meio de enunciados que se conectam uns aos outros. Para o filósofo Bakhtin (2011, p. 300), “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto

de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. Do mesmo modo, no que concerne à experiência com a literatura, uma história sempre evoca outra. Fazendo um paralelo com as *Mil e uma noites*, em que Sherazade⁵ precisava continuar a história para salvar a própria vida, nós também estamos imersos em histórias que dizem respeito a nós mesmos e a toda a humanidade. Somos seres históricos e culturais, e a linguagem é o elo fundamental que une as pessoas.

Bakhtin (2011) critica a linguística estrutural, que reduz a linguagem a um código. Para ele, a língua é viva e fruto da interação entre as pessoas. Ou seja, não é algo acabado e definitivo, uma vez que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Ademais, para o autor, a realidade da língua é dialógica e se realiza na interação verbal entre os sujeitos sociais. O enunciado dialógico está relacionado com os sentidos ampliados na perspectiva de um falante ativo, que concorda e também discorda. Assim, “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2011, p. 289). A partir dessas considerações, entendemos as obras literárias como elos dessa cadeia discursiva, da qual as crianças se tornam participantes quando se colocam em interação com a literatura.

Ao refletir sobre o romance, Bakhtin (2011) delinea sua teoria de linguagem, que considera as múltiplas e heterogêneas vozes sociais que apresentam determinada interpretação do mundo. Foi no romance que Bakhtin “encontrou a representação da voz na figura dos homens que falam, discutem ideias, procuram posicionar-se no mundo (MACHADO, 2005, p. 153). Por isso ele afirma que o diálogo acontece na interação entre muitas vozes, o que leva ao conceito de polifonia. Bezerra (2005) traduziu como “polifônico” o discurso que ocorre entre muitas vozes: “o que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico” (BEZERRA, 2005, p. 194).

Esse encontro de vozes e sentidos é uma característica da leitura literária. Na escola, quando a leitura literária é realizada pelo professor com os alunos, em diálogo com o autor, os personagens e a obra, isso possibilita a produção de diversos sentidos para os textos literários, pois não se trata de textos acabados. A literatura deixa lacunas para que o leitor preencha de acordo com sua subjetividade, suas experiências prévias pessoais e literárias, a partir de um

⁵ As *Mil e uma noites*, versão de Antoine Galland, obteve enorme sucesso de público e influenciou o imaginário e a literatura ocidentais desde sua publicação no início do século XVIII.

encontro entre leitor, autor e obra que é também polifônico. Através da arte literária, podemos viver experiências variadas, porque “a arte me dá a possibilidade de vivenciar, em vez de uma, várias vidas, e assim enriquecer a experiência de minha vida real, comungar de dentro com outra vida em prol desta, em prol de sua significação vital” (BAKHTIN, 2011, p. 73-74).

Adicionalmente, a literatura beneficia sobremaneira a vida das crianças ao contribuir para a formação da sua subjetividade. A especificidade da linguagem literária proporciona a compreensão do si próprio. Vale, portanto, aprofundar a ideia de literatura como direito, defendida por Antônio Cândido (2011). O autor argumenta que o acesso à literatura deve ser um direito humano, isto é, um direito de todos, sem distinção. A literatura é apontada por ele como arte e como meio de humanização, como a base para a formação humana, porque ela nos sensibiliza: “desse modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem em sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CÂNDIDO, 2011, p. 177). Assim, para o autor, a leitura literária amplia nossa visão de mundo, tornando-nos mais sensíveis, por abarcar as atividades humanas e os conhecimentos produzidos ao longo da história. É fato que a literatura nos concede a liberdade de viajarmos por caminhos de interpretação pessoais, de participarmos de enredos, de nos transportarmos para o universo da ficção e de nos interpelarmos sobre a nossa condição humana. A literatura, em sua riqueza de abertura aos sentidos, possibilita tudo isso.

Cândido (2011) enfatiza que é via a literatura que nos tornamos mais compreensivos para com o outro, a partir da reflexão sobre a nossa própria existência. O autor afirma que todos os homens precisam de alguma forma de fabulação; sem isso, corre-se o risco de mutilação da própria humanidade, pois a literatura nos ajuda a elaborar nossos sentimentos. Dessa forma, “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CÂNDIDO, 2011, p. 188). Nesse sentido, vemos que a literatura está ligada diretamente aos direitos humanos.

Todorov (2009), na obra *A literatura em perigo*, afirma que a literatura pode nos transformar de dentro para fora. Certamente, a transformação a que se refere o autor está relacionada à modificação da nossa consciência, pois, como afirmam Bakhtin e Vigotski, a consciência é formada no plano social. Todorov (2009) declara que a literatura modifica nosso espírito:

[...] ela representa, antes, a inclusão na nossa consciência de novas maneiras de ser, ao lado daquelas que já possuímos. Essa

aprendizagem não muda o conteúdo do nosso espírito, mas sim o próprio espírito de quem recebe esse conteúdo; muda mais o aparelho perceptivo do que as coisas percebidas. O que o romance nos dá não é um novo saber, mas uma nova capacidade de comunicação com seres diferentes de nós; nesse sentido, eles [os romances] participam mais da moral do que da ciência. O horizonte último dessa experiência não é a verdade, mas o amor, forma suprema de ligação humana (TODOROV, 2009, p. 81).

Diante disso, conclui-se que a literatura tem um papel fundamental na nossa formação como humanos, pois através dela podemos viver novas experiências. Ela modifica nossa visão de mundo, atuando na configuração da nossa personalidade. Tendo isso estabelecido, no próximo tópico veremos como literatura e arte estão ligadas à criação e à imaginação das crianças, sob a perspectiva de Lev Vigotski.

3.2 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A IMAGINAÇÃO CRIATIVA DA CRIANÇA

A infância é o nó inicial para se estabelecer uma trama que perdura pela existência inteira. Se frouxo o primeiro nó, todo o resto do tecido estará comprometido. A liberdade, a fantasia, a espontaneidade, a inventividade inauguram a infância. Assaltar esses elementos é desconhecer a vida como um único fio e que a antecendência assegura o depois.

(Bartolomeu Campos de Queirós, 2019, p. 49)

Na obra *Imaginação e criação na infância* (2018), Vigotski afirma que toda atividade de criação nasce na imaginação e que isso ocorre em todos os campos de produção humana. O autor acentua que mesmo a mais simples das criações tem início na imaginação, porque “a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo pareça um grãozinho, se comparado às criações dos gênios” (VIGOTSKI, 2018, p. 17).

As crianças, ao brincarem, imaginam situações e fazem verdadeiras criações que estão vinculadas diretamente a experiências vividas anteriormente. A imaginação é desenvolvida a partir de materiais e impressões da realidade. Ainda de acordo com o autor, toda criação passa primeiro pela experiência acumulada. Nessa perspectiva, para Vigotski (2018, p. 25),

a conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Face ao exposto, ainda de acordo com Vigotski, a escola tem a função de promover experiências enriquecedoras para as crianças. Desse modo, ao professor cabe orientar o percurso de criação e aprendizado dos alunos, pois quando essa orientação é bem-feita, a criança participa com entusiasmo. Além disso, quando compreende o objetivo da tarefa a ser realizada, passa a fazê-la com disposição, diferentemente das atividades realizadas por obrigação. Nota-se, então, que “educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideias, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças” (VIGOTSKI, 2018, p. 71).

Na obra *Psicologia pedagógica*, Vigotski (2010a) declara que a pedagogia tradicional comete equívocos ao transformar a arte literária em um conteúdo exemplar. E isso faz da literatura uma falsidade, com objetivo moralizante. O autor critica a postura de educadores de acreditar que a criança não seja capaz de sentimentos reais ao interagir com as narrativas literárias, atribuindo à literatura uma função utilitária, pois, adverte o autor, não é possível antever o efeito que o livro despertará na criança. E cita várias situações nas quais a criança se identifica com o vilão da história, admirando a astúcia e a esperteza do anti-herói. A escola, na tentativa de transformar a arte em uma educação para a moral, distancia o aluno da apreciação estética. Para Vigotski (2010a), a escola, ao incluir determinado escritor no currículo, promove leitura obrigatória da obra, o que causa um efeito contrário no estudante, tornando essa leitura indesejável.

Vigotski (2010a), ainda, considera equivocada a proposta de tratar a arte como um estudo de fatos reais, pois para a realidade existe a precisão das disciplinas. Por isso, considera “falsa a concepção de que a literatura é uma espécie de cópia da realidade” (VIGOTSKI, 2010a, p. 330). Ele declara ser impossível estudar a realidade a partir da literatura, visto que não é possível uma transferência direta dos sentidos de eventos da arte para os sentidos dos acontecimentos da vida. Isso descontrói a ideia, comumente adotada pelas escolas, de “usar” um livro de literatura para “trabalhar” determinados conteúdos ou para difundir ensinamentos morais. Em visão similar, Umberto Eco (1994) constata que interagir com o texto literário seria

quase que se deixar perder nos bosques da ficção, portanto não é possível ler literatura com base nas explicações científicas.

Para além de seu papel no desenvolvimento da imaginação criativa, a arte possibilita que superemos os conflitos da vida; “assim, do ponto de vista psicológico a arte constitui um mecanismo biológico permanente e necessário de superação de excitações não realizadas na vida e é um acompanhante absolutamente inevitável da existência humana nessa ou naquela forma” (VIGOTSKI, 2010a, p. 338). Vigotski (2010a) reforça a importância da arte para a constituição do homem, como recurso para suprir os conflitos do subconsciente que afetam nossa sanidade. Nessa perspectiva, o autor ainda faz a seguinte complementação:

educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente. A sublimação faz em formas socialmente úteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas (VIGOTSKI, 2010a, p. 338-339).

As vivências que ocorrem no meio em que estão inseridas as crianças, para Vigotski (2010a), são determinantes para o desenvolvimento de sua personalidade. Ao desenvolver o conceito de vivência, o autor afirma que o meio exerce influência sobre a maneira como as crianças se relacionam e também sobre o seu processo de imaginação e criação – daí a importância de promover vivências significativas com os textos literários no espaço escolar, pois as mediações que ocorrem na escola com o livro literário promovem vivências estéticas:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia, está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência [...] Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010b, p. 686)

Para o autor, todo tipo de vivência a que a criança é exposta no meio em que vive influencia suas atitudes e sua personalidade. Por isso ele aborda as singularidades que são constitutivas das pessoas, pois um mesmo acontecimento será vivenciado de maneira singular por cada indivíduo. Dessa forma, um texto literário poderá suscitar diferentes emoções e sentidos em cada ouvinte, “e justamente por isso a vivência consiste num conceito que nos

permite, na análise das regras do desenvolvimento do caráter, estudar o papel e a influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança” (VIGOTSKI, 2010b, p. 687). O meio reflete as condições que influenciaram a formação da consciência do sujeito. Tendo isso em mente, as vivências que ocorrem na escola entre livros, professores e crianças, no plano coletivo, são singularizadas e incorporadas à subjetividade de cada pessoa:

É claro que se nós tivermos em vista duas pessoas de dois padrões constitutivos diferentes, então um mesmo acontecimento suscita vivências distintas em cada uma dessas pessoas. Conseqüentemente, as singularidades constitutivas da pessoa, de modo geral, as particularidades pessoais da criança, como que se mobilizam sob a forma de uma dada vivência e vão se acumulando para se cristalizarem nessa vivência, mas, ao mesmo tempo, tal vivência consiste não apenas na totalidade dessas particularidades pessoais da criança que, por sua vez, determinam como ela vivenciou esse acontecimento, mas se constitui também nos diferentes acontecimentos vivenciados de diferentes maneiras pela criança (VIGOTSKI, 2010a, p. 687).

Assim sendo, caberá à escola potencializar as vivências das crianças por meio de experiências estéticas com textos literários, de modo que possam desenvolver todo o seu potencial como sujeitos de linguagem.

Como todas as demais experiências da criança no mundo, a experiência com o texto literário não se dá numa relação direta, mas sempre mediada por outros sujeitos. Sobre o conceito de mediação, Vigotski (2010a) declara que o conhecimento é construído pelo sujeito na relação com o meio, e aponta ser fundamental a existência de elementos mediadores para que ocorra a aprendizagem. Essa mediação se dá através da relação com o outro, sendo esse outro um sujeito mais experiente, que compartilha com seu par menos experiente os significados para os diferentes elementos da cultura.

Alguns autores defendem ser necessária uma mediação diferenciada com o texto literário, para que este cumpra sua função, que ultrapassa os limites do texto informativo. Magda Soares (2006) discute a mediação adequada da literatura na escola, ressaltando que a escolarização da leitura literária é necessária, mas que deve ser feita da forma certa, para que a criança se aproprie do texto. A autora critica o excesso de didatização que alguns mediadores de leitura fazem ao compartilharem com os alunos as narrativas literárias, o que, nas palavras de Vigotski, seria o mesmo que estarem “adocicando o texto”. Ela também é crítica do uso do texto literário para o ensino de conteúdos curriculares. Tal forma inadequada de escolarização pode afastar as crianças do texto literário, de acordo com Queirós (2019). Para o escritor,

Toda criança faz do livro, desde sempre, um objeto de felicidade. Ela desconfia, desde sempre, que o livro tem o que dizer, e toda infância quer também decifrar o mundo, entender seus fenômenos. É a curiosidade que nos irmana. Em liberdade, ainda desconhecendo as letras, a criança ensaia adivinhar o texto, desvelar as ilustrações e inteirar-se dos “porquês” (QUEIRÓS, 2019, p. 96-97)

Como afirma o autor, a criança é curiosa por natureza; mesmo antes de decodificar as páginas dos livros, ela se sente atraída pelas histórias, pelas ilustrações, e nutre sua imaginação através dos livros. Por isso, o autor discorda da escola quando esta tenta fazer da literatura uma ferramenta pedagógica, pois, para ele, “[...] trabalhar com a palavra é compreender seus deslimites e apresentar para o leitor um convite para adivinhar o que está obscuro no texto e só ele pode desvendar” (QUEIRÓS, 2019, p. 68). É o leitor que completa as lacunas do texto literário com sua subjetividade e seus conhecimentos prévios. A literatura promove uma experiência de cultura com as crianças, posto que “não se educa apenas intelectualmente uma criança. Existe uma educação também da sensibilidade, e que será responsável pelo refinamento das relações humanas” (QUEIRÓS, 2019, p. 91).

Britto (2015) reflete que a literatura pode ser controversa, pois, ao mesmo tempo, não serve para nada e serve para tudo: “o texto literário é um convite a uma ação desinteressada, gratuita, uma ação que não se espera que dela resulte lucro ou benefício” (BRITTO, 2015, p. 53). Decerto, todas as crianças possuem o direito de conhecer e desfrutar da experiência estética proporcionada pela literatura. Contudo,

[...] para que esse direito possa ser usufruído, há que se produzirem as condições materiais e sociais: crianças leitoras nascem, e crescem, e vivem, e criam em ambientes em que a leitura desimpedida ocorra espontânea e frequentemente: ambientes com muitos e bons livros, com muitas e boas histórias e poemas, com muitas palavras e desafiadoras frases desajustadas, novidadeiras, voadoras, atrapalhadas, consoladoras, brincalhonas... Palavras mudas e tagarelas (BRITTO, 2015, p. 58).

Além de considerar as condições sociais e materiais apontadas acima, Teresa Colomer (2016) afirma que as crianças são curiosas e sentem prazer com as leituras literárias, sendo por esse motivo capazes de se tornarem leitoras. Contudo, para que se formem como tal, é necessário perceberem que os adultos que com elas convivem, mediadores de sua relação com o mundo na qualidade de sujeitos mais experientes, relacionam-se com a literatura e os livros

de forma prazerosa e instigante. Dessa forma, serão convencidas de que o texto literário vale o esforço e a dedicação.

Na condição de experiência da infância, a literatura é vivida, também, em sua dimensão lúdica, uma vez que o brincar é a forma pela qual a criança atribui sentido ao mundo. Com esse ponto em foco, no tópico a seguir discuto como a criança, através do imaginário, estabelece relações com a leitura literária e a fantasia durante suas brincadeiras.

3.3 A EXPERIÊNCIA DA CRIANÇA COM A LITERATURA: O CAMINHAR PELO LABIRINTO DA IMAGINAÇÃO

A partir de uma discussão do fragmento *Criança escondida*, de Walter Benjamin, Pereira (2021) aponta a capacidade mimética da criança como o meio pelo qual ela estabelece relação com o mundo. Com base nessa reflexão, conclui que a criança busca semelhanças entre as coisas do mundo e que, através das brincadeiras, são capazes de se transformarem em algo que desejam. Ao brincar de se esconder atrás da cortina, elas podem se transformar em um fantasma, por exemplo: “a criança que está atrás da cortina torna-se ela mesma algo ondulante e branco, um fantasma” (BENJAMIN, 1987, p. 40). A partir disso, Pereira (2021, p. 8) afirma que “a faculdade mimética [...] é uma faculdade humana que resiste como um idioma da infância, com leis internas que se deixam ver nos jogos infantis onde as crianças, a natureza, as coisas habitam uma comunidade ontológica” (PEREIRA, 2021, p. 8).

Durante as brincadeiras, a criança adentra um mundo mágico de possibilidades, criando formas de solucionar conflitos. Ao pensar nesse limiar em que a criança se encontra, entre a fantasia e a realidade, relembro a obra *Alice no País das Maravilhas*⁶, cuja viagem permite que a protagonista vivencie situações inusitadas que a ajudam a reelaborar sentimentos por meio de personagens como uma rainha perversa ou de refletir sobre as transformações próprias da vida através da sábia lagarta.

Quando brinca, a criança habita um espaço imaginário. Esse espaço, por sua vez, abre espaço para a experimentação, diferente da realidade. Por isso, os sentidos que a criança atribui ao brincar escapam à lógica do adulto. Durante a brincadeira, a criança vivencia uma experiência localizada entre a fantasia e a realidade: “esse mundo imaginativo, quase surreal, é, igualmente, um grande limiar constituído entre a materialidade do mundo concreto e a

⁶ *Alice no País das Maravilhas*, obra de Lewis Carroll, é um clássico literário, no qual a protagonista viaja para um mundo mágico, onde vive várias aventuras.

subjetividade do mundo interno da criança” (SANCHES, 2018, p. 994-995). A literatura também pertence a esse limiar: é um espaço de criação de possibilidades, contrário à ideia de fronteira que delimita a atuação do imaginário.

Através da imaginação criativa, as crianças desenvolvem o seu protagonismo diante do mundo. Dessa maneira, enquanto estão brincando com os restos e miudezas que para os adultos não têm nenhum valor, transformam-nos em tesouros, reorganizam as experiências vividas e criam os seus pequenos mundos pessoais dentro do mundo maior dos adultos. Pinheiro (2018) amplia essa discussão ressaltando os desvios que as crianças criam e abrindo possibilidades de novos aprendizados. Diz a autora:

Toda e qualquer experimentação da criança pode fazer as coisas delirarem, sair dos lugares funcionais e previstos para assumir outros, pois seus caminhos são tecidos num movimento ziguezagueante que se presta a desfazer e refazer coisas, sons, palavras, signos, linguagem e mesmo a própria cultura. Assim como na poesia, de modo análogo a uma criança, é preciso desfazer/desmanchar a linguagem e recompô-la em outros termos, brincando com suas possibilidades para que ela possa delirar (PINHEIRO, 2018, p. 106).

Pinheiro (2018) defende que a produção de conhecimento também deve ser vista como brincadeira, pois a criança segue por um caminho não linear. A criança, ao percorrer os desvios e se deixar perder no labirinto, reinterpreta a própria realidade. O “labirinto” é uma metáfora, um lugar de descobertas onde a criança passa por experiências únicas que a modificam:

Pelos labirintos da infância, a criança é arquiteta de si e do mundo que se ergue sob seus pés, principalmente a partir de suas possibilidades (quicá, impossibilidades), desejos e escolhas – que configuram nós a serem desatados ou afrouxados, verdadeiros pontos críticos –, para as quais as lacunas podem ser muito bem-vindas (PINHEIRO, 2018, p. 100).

A criança, nessa perspectiva, não tem medo do desconhecido; ela deseja explorar e percorrer esse labirinto de possibilidades, atribuindo novos sentidos para suas descobertas. O texto literário oferece as lacunas por onde o imaginário pode se perder e se reencontrar, criando novas experiências. Benjamin (1987) argumentou que o texto literário possui inacabamento, deixando espaço para que o leitor o complete: “o extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que

não existe na informação” (BENJAMIN, 1987, p. 203). A esse respeito, os estudos de Gagnebin (1999) apontam que,

para Benjamin, o labirinto não é somente uma estrutura onírica vertiginosa: mais essencialmente, ele constitui o avesso escondido mais significativo das obras culturais, das cidades e dos livros. A criança penetra nos livros como o adulto na cidade desconhecida, para se perder num “labirinto de histórias” ou de leituras para seguir os corredores subterrâneos das histórias que nos levam, como o metrô e as passagens parisienses, a viagens surpreendentes (GAGNEBIN, 1999, p. 91-92).

A literatura, assim como a brincadeira, possui, portanto, características de inacabamento e de abertura para interpretações subjetivas, que transportam a criança para o limiar: um mundo aberto de possibilidades. Também Bartolomeu Campos de Queirós (2019) estabelece uma proximidade entre a arte e a infância. De acordo com Queirós (2019), “ao estabelecer um texto, um trabalho de arte, é preciso dar invenção, dar reinvenção, dar reinterpretação da criação da liberdade; isso é uma coisa que é própria da criança. Então, há uma proximidade muito grande entre a criança e a arte” (QUEIRÓS, 2019, p. 58). Penso que essa proximidade apontada por Queirós poderia ser chamada de espaço limiar, na acepção de Benjamin (1987), o qual é compreendido apenas pelas crianças. O adulto só terá acesso a esse universo através do pacto ficcional⁷.

Queirós (2019) e Benjamin (1987) compartilham a perspectiva de uma aprendizagem mais livre, com uma formação autônoma da criança. Para Pinheiro (2012, p. 102), “Benjamin abre mão da ordem cartesiana, geométrica e linear, porque entende não ser possível, por esta via, dar conta de uma realidade tão incongruente como a do mundo moderno”. Queirós (2019), por sua vez, critica a forma como os adultos tentam intermediar a relação da criança com a arte por meio da didática, e ressalta que “a escola, sempre que tenta aproximar a criança da literatura, enfraquece o trabalho, porque – é uma coisa interessante – a gente pode observar que em tudo o que a escola, hoje em dia, põe a mão aborrece o educando” (QUEIRÓS, 2019, p. 59). Nesse sentido, a infância tem um modo próprio de resistência, não aceitando as formas impostas. A criança encontra sempre um desvio, pois não tem um olhar preconceituoso; ela se mostra, de

⁷ Pacto ficcional, de acordo com o Glossário Ceale*, é um tipo de relação que se estabelece entre o leitor e o texto; é uma das formas do pacto de leitura. O adjetivo “ficcional” vem do substantivo “ficção”, que significa “invenção”, “fantasia”, “imaginação”.

modo geral, aberta ao novo, ao inesperado, o que acarreta sua potência para modificar e criar com espontaneidade.

Assim como Antônio Cândido (2011), Walter Benjamin (1987) também defende o direito da criança ao acesso aos livros que deseja. No excerto “Ampliações” da obra *Rua de mão única*, o autor escreve sobre as escolhas feitas na biblioteca pelo adulto, que não respeitam os direitos e desejos das crianças de ter acesso a determinados livros. Benjamin (1987) discute o direito da criança de escolher o livro que deseja ler e o fato de que os professores tentam controlar suas escolhas, o que as frustra: “muitas vezes vêem-se livros cobiçadamente desejados chegar a outras mãos” (BENJAMIN, 1987, p. 37). Tal reflexão o leva a questionar, ainda, o direito que a criança tem de falar sobre o que leu, ou de não dizer nada, guardando para si o que sentiu. Dessa forma, Benjamin (1987) reivindica o lugar da criança como protagonista de sua própria história leitora.

No texto *Infância em Berlim* (1987), Benjamin escreveu sobre livros e sobre o sonho que tinha de ler histórias e ter acesso a esse bem precioso. Também Clarice Lispector, em *Felicidade clandestina* (1998), relatou seu amor pelos livros e as emoções que sentiu ao se apossar desse objeto desejado. Por meio desses autores, constatamos os obstáculos que as crianças muitas vezes enfrentam para acessar os livros. Apontamentos como esses nos fazem pensar, mais uma vez, em como o ambiente escolar de hoje tem promovido o acesso das crianças à leitura literária. Benjamin (1987), recordando suas memórias de infância, diz que o livro estava inalcançável sobre mesas que eram altas demais. O autor compara o professor a um demônio que vai recolher o livro para distribuí-lo, tamanha sua indignação de não ter seu desejo de leitor respeitado:

O que era, afinal, o professor que agora deixava seu estrado para vir recolher os livros e redistribuí-los, senão um demônio menor que devia renunciar a seu poder maléfico e pôr a sua arte a serviço de meus desejos? E como malograva cada uma de suas tentativas de conduzir minha escolha com uma indicação! E que enorme frustração em seu ofício de pobre diabo, quando já há muito tempo eu me encontrava num tapete mágico a caminho da tenda do último dos moicanos ou do acampamento de Korandin von Staufen (BENJAMIN, 1987, p. 116).

A ação do professor de redistribuir os livros causa no autor uma repulsa que nos faz pensar: como as crianças se sentem hoje em relação às suas possibilidades de acesso aos livros e à literatura? Elas são ouvidas sobre suas preferências de leitura? Suas escolhas são respeitadas? Aqui, penso nas crianças da escola onde trabalho: será que hoje elas também estão

tendo empecilhos para alcançar os livros que desejam? Esta pesquisa se compromete com alguma possibilidade de resposta a essa pergunta.

Benjamin (1987) chama atenção para o papel que o professor teve ao tentar conduzir sua escolha literária – uma tentativa frustrada, que não consegue contemplar os interesses do aluno: “antes, porém, que eu pudesse me garantir na posse de qualquer um deles, acordei sem nem mesmo em sonho ter tocado aqueles velhos livros infantis” (BENJAMIN, 1987, p. 114). Assim como na experiência de Benjamin, para as crianças de nosso tempo o livro de literatura é, ainda, um objeto inacessível? Foi movida por essa e outras indagações que busquei, nesta pesquisa, ouvir a perspectiva das crianças sobre suas experiências com o texto literário. A seguir, no capítulo 4 desta dissertação, apresento a metodologia empregada na pesquisa com o intuito de compreender a experiência da criança com o texto literário no interior da escola, que partiu do entendimento de que a interação entre a criança e o texto é dialógica.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA: UM MODO DE ESCUTAR AS CRIANÇAS

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo.
(Mikhail Bakhtin, 2011, p. 401)

No trajeto da pesquisa busquei estabelecer diálogos com diversos textos que pudessem iluminar a perspectiva das crianças sobre o trabalho com a leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, foram realizadas observações nas turmas participantes da pesquisa em momentos de leitura literária e entrevistas com as crianças sobre suas preferências e experiências com a leitura literária na escola. Nessa direção, o presente capítulo apresenta os instrumentos utilizados na realização dessas etapas da pesquisa. São eles: a observação participante e a entrevista dialógica.

4.1 OS CAMINHOS POSSÍVEIS PARA OUVIR AS CRIANÇAS

A proposta deste estudo foi ouvir as crianças matriculadas no 3º e 4º anos do ensino fundamental de uma escola municipal acerca das suas experiências com a leitura literária no espaço escolar, de modo a descobrir seus gostos e interesses como leitoras. A relevância de ouvir as crianças nessa etapa de escolaridade se deve ao fato, verificado através dos levantamentos bibliográficos, de ser diminuto o número de pesquisas voltadas para as suas perspectivas sobre a questão. Simultaneamente, assumindo a infância como uma categoria social específica e tendo o intuito de realizar uma pesquisa com crianças, vejo a necessidade de estar atenta às suas percepções, o que torna importante uma escuta cuidadosa e sensível das suas vozes. Desse modo, minha escolha foi por realizar observações nas salas de aula e entrevistas, uma vez que,

relativamente às metodologias selecionadas para colher e interpretar a voz das crianças, os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento dos artefatos e produções culturais da infância, as análises de conteúdo dos textos reais, as histórias de vida e as entrevistas biográficas, as genealogias, bem como a adaptação dos instrumentos tradicionais de recolha de dados, como, por exemplo, os questionários, às linguagens e iconografia das crianças,

integram-se entre os métodos e técnicas de mais frutuosa produtividade investigativa (SARMENTO, 1997, p. 8).

Sarmento (1997) defende a necessidade de que estudos com crianças sejam realizados a partir delas mesmas, levando em conta os inúmeros fatores que fazem parte da infância e a necessidade de analisar suas atividades por elas e no tempo delas, respeitando-as como sujeitos de pleno direito. Ao interpretar as definições estabelecidas pelas crianças, seria possível mais que um acesso à infância como categoria, havendo a provável tradução da própria dinâmica social no discurso desses sujeitos.

Para conduzir uma pesquisa com crianças, há que se compreender o idioma próprio da infância, por isso se mostrar condição fundamental na produção de conhecimento. É com essa perspectiva que Pereira (2021) defende que a metodologia vai sendo construída no agir do pesquisador, quando este percebe as relações entre sua pesquisa e o tema no cotidiano. A autora ressalta a necessidade de “dialogar com o idioma do tema, habitar seus espaços, sentir o seu ritmo, reter sua fisionomia” (PEREIRA, 2021, p. 11). No caso desta pesquisa, estudar as perspectivas das crianças com relação às suas vivências com o texto literário através das interações estabelecidas por elas com os livros, com os professores e com a própria pesquisadora, compartilhando conhecimentos possibilitados pela leitura literária, é buscar estabelecer uma relação alteritária com os interlocutores da pesquisa.

Estudos realizados por Pereira (2021) mostram que a escolha da metodologia está diretamente vinculada ao tema da pesquisa. Por isso, ao discutir a importância do tema para a realização de uma pesquisa com crianças, no artigo *A metodologia mora no tema: infância e cultura em pesquisa*, a autora destaca a centralidade do tema na pesquisa, considerando-o um terceiro elemento na relação de alteridade entre o pesquisador e a criança: “o tema é o ele que cria a relação eu-tu. O tema tem parte ativa – e não passiva – no diálogo” (PEREIRA, 2021, p. 2). Ou seja, para a autora, o tema organiza a interlocução na pesquisa. O tema é determinado pelas formas linguísticas e pelo contexto em que ocorre a pesquisa.

Portanto, nessa concepção investigativa “o tema é sempre o mundo, vasto mundo, o assunto sobre o qual se fala ou se cala” (PEREIRA, 2021, p. 4). A autora ainda esclarece que é na ação do pesquisador de relacionar a pesquisa com o tema que a metodologia recebe contorno. Munida dessa percepção de entrelaçamento, defendendo a adoção de tal critério metodológico, buscando trazer o tema para a interação com o pensamento das crianças, pois entendo o protagonismo infantil como um importante elo de uma cadeia dialógica de enunciados, assim como Ferreira e Micarello (2022).

Tendo como base a filosofia da linguagem, esta pesquisa está delineada a partir de três elementos: locutor, ouvinte e tema. É no âmbito dessa estrutura que são realizados os diálogos entre pesquisador e sujeitos. As crianças são os sujeitos da investigação que dão origem a esta dissertação, e por isso é necessário adequar as formas de interlocução a elas. Segundo Pereira (2021, p. 3), “é o tema que funda a interlocução, e os sujeitos, na interlocução, posicionam-se valorativamente sobre o tema, sobre si e uns sobre os outros”. Consequentemente, considera-se que o tema é o núcleo que rege toda a enunciação; é através do tema que se mantém o diálogo dos interlocutores da pesquisa. Sendo assim,

o tema vincula-se à perspectiva semântica e está ligado aos sentidos verbais e não verbais da linguagem, eminentemente valorativos e ideológicos, posto que é determinado pelas formas linguísticas e também pelo contexto extraverbal. Inclui os ditos e não ditos. Se o tema instaura a interlocução, são os interlocutores que zelam pela permanência ou evanescência do tema, e mesmo, um do outro, alternando-se na interlocução ou encaminhando o seu fim. Aqui parece tomar forma a ideia de uma metodologia em seu sentido embrionário, como arte de instaurar e manter uma conversação. E o que é a metodologia na atividade de pesquisa senão isso? (PEREIRA, 2021, p. 3).

Pereira (2021) defende que o tema em um projeto de pesquisa seja um agente, e não um objeto subordinado na produção de conhecimento. A pesquisa nasce a partir do tema, da busca pelo conhecimento que ainda não se possui. A autora acrescenta que “a simplicidade da relação imediata com o mundo físico e social é o mote que nos conduz a pensar/viver o tema como morada da metodologia num projeto de pesquisa que tenha por objetivo aprofundar a experiência humana da realidade social” (PEREIRA, 2021, p. 5). Por isso, para cada tema de pesquisa que surge se instaura uma metodologia própria, a qual estabelecerá os caminhos e limites necessários para a realização da pesquisa. Assim, o cotidiano mostra qual caminho o pesquisador deverá percorrer para interpretar a criação artística, sendo a metodologia maleável e o pesquisador sensível ao que a vida apresenta.

O tema desta pesquisa é a leitura literária a partir das perspectivas das crianças, formulado no contexto social que é a escola. Assim como escreveu Bakhtin (2011) em *Arte e responsabilidade* acerca da ciência, da arte e da vida, ressalto que espaços de cultura como esse “só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade” (p. XXXIII). Se não houver proximidade entre o indivíduo e o espaço, a relação entre eles será mecânica, o que comprometerá o entendimento dos enunciados produzidos, pois “as partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesmas, são estranhas umas às outras. Esse

estranhamento é improdutivo para a geração de conhecimento, portanto devem permanecer ligadas na ‘unidade da minha responsabilidade’ (p. XXXIV).

Com o objetivo de conhecer e compreender as perspectivas das crianças com relação às suas vivências com o texto literário é que desenvolvo uma pesquisa de cunho qualitativo, com abordagem histórico-cultural, tendo como base teórica a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (2011). Esse pensador russo declara que o texto é o ponto de partida para a realização da pesquisa em ciências humanas. Conforme Bakhtin (2011) acentua, onde não há texto não há objeto de pesquisa. O autor esclarece que:

Por toda parte há o texto real ou eventual e sua compreensão. A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado (BAKHTIN, 2011, p. 319)

Considerando o campo como lugar privilegiado para o texto “real ou eventual”, busco ouvir as crianças para compreender o mundo através do ponto de vista delas para com as leituras literárias realizadas na escola, no desejo de me constituir como uma interlocutora sensível ao que delas advir.

Como meio de acesso às experiências dos sujeitos no contexto escolar, procedi à observação participante. Para Freitas (2007, p. 29), “na pesquisa o que acontece não é um encontro de psiquês individuais, mas uma relação de texto com o contexto”. Em outras palavras, o pesquisador e os sujeitos da pesquisa produzem, ambos, sentidos para os diversos enunciados que ocorrem durante as observações. Freitas (2007) acrescenta que esse tipo de observação é compreendido como alteritário, pois “o pesquisador, ao participar do evento observado, constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro” (FREITAS, 2007, p. 32). Assim, o campo de pesquisa é um espaço de produção de conhecimento. Por isso, adotei como instrumento de pesquisa a observação, por considerá-la um evento de linguagem. Como também destaca Freitas (2007, p. 33),

a observação, numa pesquisa de abordagem sócio-histórica, se constitui, pois, em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social (FREITAS, 2007, p. 33).

Pereira (2012) acrescenta as contribuições de Benjamin (1987) à valorização da imersão (observação) como metodologia capaz de perceber “a verdade” no breve momento como “um relampejo, guardando desse encontro, aquilo que ela fertiliza em forma de um novo enigma” (PEREIRA, 2012, p. 36). Em vista disso, a observação se mostra um caminho possível na construção de conhecimento, a partir do momento em que se admite ser a infância uma parte do todo, que contém estilhaços de toda a dinâmica social. Por conseguinte, na pesquisa com as crianças,

interessa-nos captar, em diálogo com as crianças, o espírito da época em que vivemos [...] Interessa-nos, ainda, indagar sobre os modos como se dão, em nossa época, as relações entre adultos e crianças, os diálogos possíveis entre diferentes gerações, bem como problematizar sobre os projetos de sociedade e de educação que se constroem nesse entorno (PEREIRA, 2012, p. 27-28).

É na convivência com as crianças que esses fragmentos de que nos fala Benjamin (1987) nos permitem refletir sobre o cotidiano delas com os textos literários. Foi pensando nisso que, durante as observações, fiz anotações em diário de bordo e gravações das atividades que envolviam a leitura literária nas turmas pesquisadas. Com o objetivo de compreender como as crianças se relacionam com a literatura, busquei “pinçar” os fragmentos do cotidiano para analisá-los posteriormente, sob a perspectiva de olhar para os fatos vivenciados com e pelos alunos e dar materialidade aos fragmentos por mim observados.

Outro instrumento adotado foi a entrevista com as crianças das turmas pesquisadas, através das quais busquei investigar seus gostos e interesses com relação à literatura. Durante a comunicação verbal na qual se produzem os enunciados na situação de pesquisa, há o objetivo de compreensão ativa. Para Bakhtin (2011, p. 272), “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê) [...] Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau”. Freitas (2002) esclarece que a entrevista de cunho sócio-histórico não se limita apenas a perguntas e respostas, mas sim é concebida como uma produção de linguagem, configurando-se como dialógica. Os sentidos dependem da situação vivenciada e são criados na interlocução entre os participantes. Na entrevista, as vozes dos sujeitos refletem a realidade do grupo em que estão inseridos, sendo, portanto, simultaneamente pessoais e sociais. Logo, a entrevista como um instrumento de investigação poderá esclarecer o que pensam as crianças com relação à leitura literária oferecida no ambiente escolar. Como sublinha a autora,

[...] justifica-se chamar a entrevista, que se realiza a partir dessa concepção, de dialógica, pois ela estabelece uma relação de sentido entre os enunciados da comunicação verbal. Essa relação dialógica é marcada não por uma ordem lógica ou linguística, mas é uma relação específica de sentido cujos elementos constitutivos só podem ser enunciados completos por trás dos quais está um sujeito real (FREITAS, 2007, p. 36).

A pesquisa realizada com as crianças tem uma perspectiva dialógica pois se constitui na relação entre sujeitos falantes, e essa relação entre pesquisador e crianças tem caráter alteritário. Dessa forma, há uma relação horizontal entre os sujeitos participantes da pesquisa. Nesse encontro entre pesquisador e sujeito de pesquisa, ocorre uma apreensão dos sentidos que foram produzidos na relação dialógica. Isso porque “a opção por uma pesquisa que desenvolva um trabalho de campo cria uma realidade presencial de alteridade no interior do próprio processo de pesquisa” (PEREIRA, 2012, p. 78).

Bakhtin (2011), ao apresentar o conceito de exotopia, permite compreender que o pesquisador vê o mundo através da perspectiva do outro: “eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão” (BAKHTIN, 2011, p. 23). De tal modo, o pesquisador tem uma visão ampla, à qual o sujeito pesquisado, do seu lugar, não teria acesso. Dessa forma exotópica, o pesquisador poderá conferir acabamento à experiência do sujeito.

Com o propósito de realizar a entrevista de modo dialógico, propus que ela fosse realizada em grupos de no máximo oito alunos de cada vez. O local escolhido para esse encontro acontecer foi a sala de leitura da escola. Em diálogo com as crianças, sujeitos da pesquisa, busquei identificar se havia interesse por parte delas de participar da entrevista coletiva, deixando claro que a participação seria voluntária. Isso é essencial, pois, de acordo com Pereira (2012), o desejo da criança precisa ser respeitado: “a concordância primeira de participação precisa ser a da criança, porque do lugar que ela ocupa na pesquisa, ninguém pode firmar esse compromisso em nome dela” (PEREIRA, 2012, p. 80). Com base nas escolhas metodológicas e no referencial teórico que sustentam as análises, afirmo que o movimento dialógico instituído no campo e com os sujeitos teve como foco o protagonismo das crianças.

4.2 INICIANDO O DIÁLOGO COM O CAMPO

No segundo semestre do ano de 2022, comecei o trabalho de campo em uma escola municipal de Juiz de Fora, onde atuo como professora efetiva há 18 anos. A escola está situada na zona oeste da cidade, uma área periférica⁸. Apesar de a escola estar numa área considerada urbana, sua localização fica afastada do centro da cidade, o que leva a maioria das crianças a utilizarem o transporte público ou particular para ir estudar, já que são poucas as que moram no seu entorno.

Na entrada da escola há um pátio coberto onde os alunos formam fila antes da entrada, alguns bancos de cimento e, no chão, jogos infantis pintados (amarelinha e trilha). Em uma parte do pátio separada por um muro, há um parquinho com brinquedos de ferro e uma casinha de alvenaria para brincadeiras. O parquinho é utilizado apenas pelas crianças da educação infantil e do 1º ano. Nos fundos da escola há uma quadra descoberta. A escola tem dois pavimentos: no térreo ficam a sala de informática, a secretaria, as salas da direção e da coordenação, o almoxarifado, a sala dos professores, o refeitório, os banheiros e quatro salas de aula. No segundo andar há duas salas de aula, a sala de leitura e uma sala que será uma brinquedoteca, mas que no momento está sendo usada como depósito.

A escola atende a 218 alunos, da educação infantil ao nono ano do ensino fundamental. O corpo docente é formado por 34 professores. Trabalham nela também uma diretora, uma secretária, duas coordenadoras (uma para cada turno) e quatro funcionárias terceirizadas que são responsáveis pela limpeza e pelo preparo da merenda. As turmas que possuem estudantes da educação especial têm direito a uma professora colaborativa que acompanha todas as atividades, especialmente as crianças deficientes, o que faz com que nessas turmas atuem sempre duas professoras.

A escola funciona em dois turnos. No turno da manhã são atendidos os alunos do 6º ao 9º ano. No turno da tarde são atendidas as turmas da educação infantil ao 5º ano. Há apenas uma turma de cada ano de escolaridade e uma pequena sala de leitura, onde as crianças fazem empréstimo de livros uma vez por semana (figura 1). Na sala de leitura há uma mesa com computador ao lado de uma parede e uma mesa de madeira no centro da sala, com cadeiras. Os livros ficam em estantes encostadas nas paredes. Em algumas delas, os livros ficam na posição vertical facilitando a visualização das capas; em outras, devido à grande quantidade de material, os livros são organizados um sobre o outro, na direção horizontal.

⁸ O mapa com a localização da escola é disponibilizado no anexo A.

Figura 1 – Foto da sala de leitura da escola



Fonte: arquivo da autora (2022).

Figura 2 – Foto da sala de leitura da escola



Fonte: arquivo da autora (2022).

Para alcançar meus objetivos, fiz observações na sala de aula da turma do terceiro ano, composta de 23 alunos, e na sala de aula do quarto ano, com 26 alunos (as fotos dessas salas se encontram nos apêndices B e C). Essas observações ocorreram durante o desenvolvimento das práticas de leitura literária realizadas pela professora regente, conforme acordado previamente, de modo que eu pudesse estar presente nos dias e horários estabelecidos. Assim, também fui comunicada sobre os dias em que por motivo de prova não haveria a prática de leitura literária na turma.

Durante os momentos de observação, fiz notas de campo e gravações, devidamente autorizadas, dos diálogos realizados entre professoras e crianças e entre crianças e crianças. Meu objetivo era conhecer e compreender as perspectivas das crianças com relação ao texto literário e sua experiência com a literatura. As observações nas turmas ocorreram nos meses de agosto a dezembro de 2022, uma vez por semana, com um total de 16 observações de aproximadamente 40 a 50 minutos cada, que é o tempo de duração das atividades com o texto literário. No total, foram 10 horas e 37 minutos de observação ao longo de toda a pesquisa.

Meu objeto de observação eram os momentos de leitura literária. O tema definidor do recorte de análise é o modo como as crianças estabelecem significado para as mediações literárias no ensino fundamental. Com isso em mente, passei a observar e analisar as turmas para tentar compreender as interações, as reações, os gestos e as falas das crianças em diferentes momentos de vivências com a leitura literária na escola. Eu objetivava, ainda, descrever esse contexto de vivência literária, os momentos da rotina diária que eram destinados à leitura literária e os materiais utilizados para o momento de leitura. Observei como a professora conduzia a vivência. Anotei as falas dos alunos e das professoras e registrei como as crianças interagiam com o texto literário. Foram essas questões que guiaram, inicialmente, o meu olhar em relação aos eventos observados nas salas de aula.

4.3 A ENTRADA NO CAMPO DE PESQUISA

Dando início às negociações para preparar a minha entrada no campo de pesquisa, conversei com a direção da escola sobre a possibilidade o trabalho naquela instituição de ensino. A diretora concordou, não colocando nenhuma objeção. Em seguida, apresentei meu projeto de pesquisa para as professoras que atuavam nos anos iniciais, explicando quais seriam meus objetivos. Após os esclarecimentos, começamos a negociar quais professoras aceitariam participar com sua turma, visto que eu estaria presente nos momentos de leitura literária realizados pelas docentes. Esse primeiro contato com as professoras foi bastante amistoso.

Nesse período, a professora do 5º ano estava afastada por motivo de saúde, e a sua substituição estava em processo. Em decorrência desse afastamento da docente, a turma do 5º ano não fez parte da pesquisa. Na turma do 2º ano houve uma incompatibilidade entre a minha disponibilidade de horários e os horários disponibilizados pela professora e, por esse motivo, essa turma também não participou da pesquisa. Com relação ao 1º ano, como sou a docente da turma, considerei prudente não incluir a turma. Desse modo, definiu-se que as turmas participantes da pesquisa seriam o 3º e o 4º anos.

Para iniciar as observações nas turmas do 3º e do 4º ano do ensino fundamental, dirigi-me às crianças para esclarecer o motivo da minha presença nos momentos de leitura literária realizada pela professora. Sabendo que sou docente da escola, todas as crianças já me conheciam, e a maioria dos alunos do 3º e do 4º ano já tinha estudado comigo no 1º ano. Com isso, minha aproximação com as crianças foi tranquila. Como meu interesse era observar a relação das crianças com a literatura, expliquei-lhes que eu estaria presente em algumas aulas nas quais seriam trabalhados livros de literatura e que, posteriormente, elas seriam convidadas a participar de uma entrevista coletiva. Todos os alunos se mostraram interessados e dispostos a colaborar, inclusive perguntando se apareceriam na TV. Expliquei que não seria possível isso ocorrer, uma vez que a entrevista faria parte do meu trabalho de pesquisa. Mesmo assim, as crianças continuaram empolgadas por dar uma entrevista pela primeira vez. No dia combinado, fui à sala de aula para conversar novamente com as crianças sobre a entrevista da qual elas haviam concordado em participar. Nesse dia, elas trouxeram o termo de autorização assinado pelos pais e também por elas mesmas (apêndices D e E).

Após o período de observações que realizei com as turmas, avancei para a preparação das entrevistas com os alunos. Antes da entrevista, conversei com as crianças para saber qual delas gostaria de participar da entrevista e qual seria a melhor maneira de nos organizarmos, agendando a data previamente com a professora responsável. Dividi as crianças em grupos de no máximo oito alunos e levei cada grupo à sala de leitura, da escola onde realizei as entrevistas com base nas questões abaixo:

- 1) Você gosta de ler? O que você gosta de ler?
- 2) Tem livros em casa? Qual tipo?
- 3) Quem compra para você?
- 4) Você já foi a alguma livraria?
- 5) O que chama sua atenção na hora de escolher um livro?
- 6) Quando você leva um livro para casa, você sempre lê? Lê sozinho ou chama algum familiar para te ajudar?
- 7) Já aconteceu de você levar um livro para casa e não ler? O que houve?
- 8) Tem alguma pessoa que influencia na sua leitura? Quem?

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de conhecer e compreender as perspectivas das crianças com relação às suas vivências com o texto literário, algumas das quais eu havia presenciado no período de observação. Além disso, busquei identificar e conhecer

quais gêneros literários despertavam o interesse delas e que estratégias utilizavam para a escolha das obras literárias que circulam nos espaços de leitura da escola.

Fiz a opção de entrevistar as crianças em pequenos grupos para que a conversa fosse mais fluida e para que uma criança pudesse colaborar com a outra. Antes de iniciar a entrevista, expliquei às crianças que seus nomes seriam mantidos em sigilo e perguntei se gostariam de escolher outro nome. Cada criança, então, optou por um pseudônimo de sua preferência. Esses nomes foram empregados em todas as vezes que as crianças são citadas na pesquisa. A partir da constatação de que gostariam de escolher um pseudônimo, fui anotando e questionando o porquê das escolhas. No apêndice F desta pesquisa, trago a relação dos pseudônimos e a forma de grafar os nomes escolhidos pelas crianças das turmas observadas. Essa foi a alternativa encontrada para que todas fossem contempladas, pois, diante dos limites do trabalho, não seria possível trazer as falas e as contribuições de todas as crianças das turmas.

Em acordo com as professoras das turmas, ficou definido que o horário de entrada seria o melhor horário para que as crianças pudessem participar da entrevista. Assim que eu batia à porta das salas de aula para buscar os grupos a serem entrevistados, as crianças me atendiam e ficavam eufóricas, pedindo para serem escolhidas para irem à sala de leitura, onde as entrevistas aconteceriam. Expliquei que a cada dia seria um grupo a participar e que todas teriam garantida a sua participação.

A partir dessas colocações, trago para análise, no próximo capítulo, alguns dos eventos de observações e excertos das entrevistas realizadas com as crianças com a perspectiva dialógica, entendendo esse instrumento de pesquisa como parte de um diálogo das crianças com o pesquisador e, ao mesmo tempo, com a teoria.

5 A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS SOBRE A LITERATURA

Direitos imprescritíveis do leitor:

1. *O direito de não ler.*
 2. *O direito de pular as páginas.*
 3. *O direito de não terminar um livro.*
 4. *O direito de reler.*
 5. *O direito de ler qualquer coisa.*
 6. *O direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível).*
 7. *O direito de ler em qualquer lugar.*
 8. *O direito de ler uma frase aqui e outra ali.*
 9. *O direito de ler em voz alta.*
 10. *O direito de calar.*
- (Daniel Pennac, 1993 [s.p.])

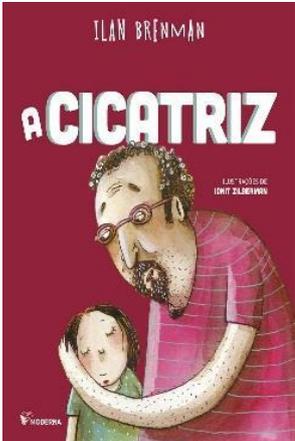
É a partir dos direitos imprescritíveis do leitor, defendidos por Pennac na obra *Como um Romance* (1993), que busco ter um olhar sensível e uma escuta atenta para compreender as escolhas literárias das crianças e seus modos outros de se relacionarem com o texto literário no contexto escolar. Com base na obra de Daniel Pennac, a autora Patrícia Auerbach escreveu o livro *Direitos do pequeno leitor* (2017), no qual descreve o direito das crianças de serem heróis, de decidirem a maneira como desejam ler ou não ler, de imaginarem finais surpreendentes, dentre outros. A partir da leitura dessas duas obras, algumas indagações foram em mim despertadas, quais sejam: como a escola lida com esses direitos do leitor? Há liberdade de escolha? Como a criança é percebida nas interações por meio do texto literário?

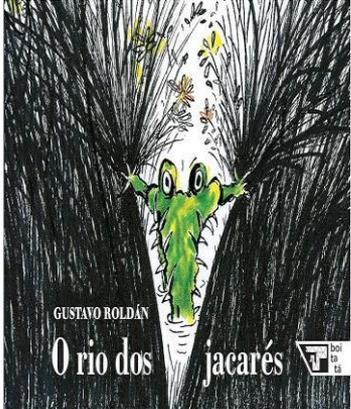
Essas perguntas me guiam nas análises aqui apresentadas, oriundas dos eventos que observei em campo, sobre os significados atribuídos pelas crianças às suas vivências com o texto literário no contexto escolar. Nessa linha reflexiva, é possível pensar em como esse percurso poderia lançar luzes para mediações literárias. Assim sendo, este capítulo é dedicado à análise das observações realizadas nas turmas do 3º e 4º anos, que foram cotejadas a partir das entrevistas com as crianças das referidas turmas. Para organizá-lo, tomo como referência eventos de leitura literária ocorridos em ambas as turmas, a partir dos quais busco compreender a questão que orienta esta pesquisa: conhecer e compreender as perspectivas das crianças com relação as suas vivências com o texto literário promovidas em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

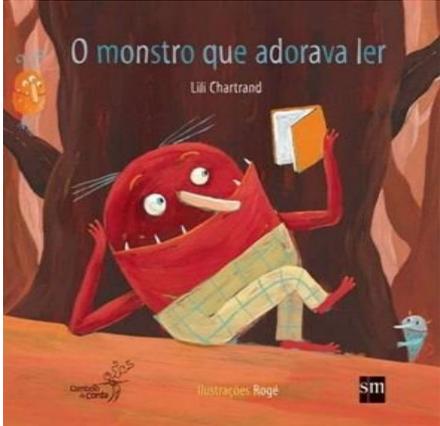
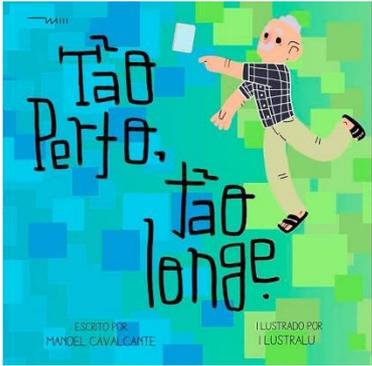
5.1 A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

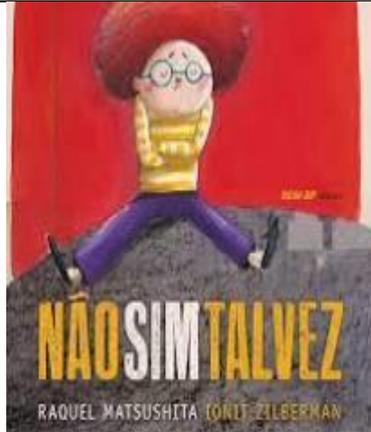
Apresento, neste subitem, quadros com as obras lidas pelas professoras do 3º e 4º anos (quadros 4 e 5, respectivamente), contendo a sinopse de cada livro e também os desdobramentos que ocorreram logo após a leitura das obras. Na sequência, faço uma análise de alguns eventos que observei no período em que estive presente nas duas turmas. Acompanhei a leitura de oito livros pela professora do 3º ano, que realizava a leitura sempre no início da aula. As crianças participavam fazendo perguntas e opinando sobre a história. A professora lia o texto, mostrava as gravuras e ouvia as crianças. Ao final de cada história, havia uma conversa compartilhada entre a professora e as crianças sobre o livro lido. No 4º ano, foram lidos sete livros. A leitura era feita pela professora sempre após o recreio da turma. Nessa classe, a professora geralmente não compartilhava as imagens com a turma durante a leitura. Após as leituras, era solicitado pela professora que as crianças realizassem alguma atividade relacionada com a história lida.

Quadro 4 – Textos literários lidos na turma do 3º ano

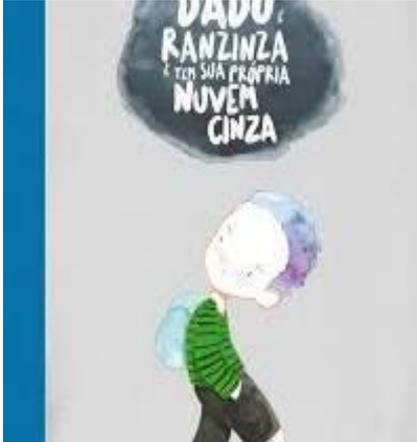
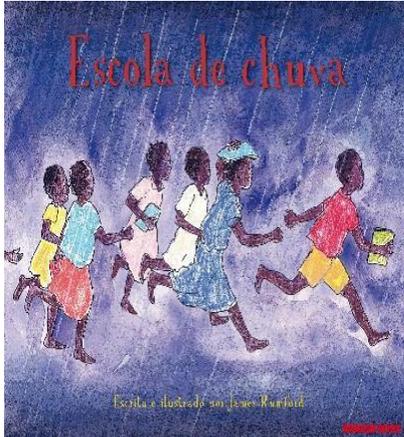
| Data | Obra | Sinopse | Desdobramentos |
|-------|--|--|--|
| 09/09 | <p data-bbox="518 1099 639 1126"><i>A cicatriz</i></p>  | <p data-bbox="831 1099 1187 1935">Silvinha caiu da cama no meio da noite e tomou um susto ao saber que precisaria ir ao hospital, para que um médico costurasse seu queixo. Mas como assim? O que será que iria acontecer com ela? Conversando com os pais, Silvinha descobre que o que vai ganhar é uma cicatriz – e, o mais impressionante, que ela ficará para sempre no queixo dela. A novidade deixa a menina tão empolgada que ela resolve investigar as cicatrizes de todos os parentes. E assim, a partir de seu machucado, Silvinha se põe a pensar sobre a passagem do tempo, sobre as marcas dos acontecimentos na vida das pessoas, e vai conhecer histórias interessantíssimas dos avós, tios, primos e primas.</p> | <p data-bbox="1219 1099 1433 1998">A professora apresentou o livro, conversou com as crianças e fez a leitura. As crianças contaram sobre suas cicatrizes. Em seguida, a professora propôs que todas as crianças levassem o livro para casa para que fosse lido com os pais e que ouvissem as histórias sobre as suas cicatrizes. Nas aulas seguintes, relatariam para a turma como havia sido a experiência de leitura em suas casas.</p> |

| | | | |
|-------|--|---|---|
| 16/09 | <p><i>Se eu fosse um livro</i></p>  | <p>Se você fosse um livro, como gostaria de se relacionar com os leitores? Na tentativa de formular respostas criativas para a pergunta, o poeta português José Jorge Letria e o ilustrador André Letria – pai e filho – criaram a obra <i>Se eu fosse um livro</i>. O título faz uma investigação poética sobre o que um livro supostamente esperaria da interação com seu público. Com imaginação, José Jorge, o pai poeta, sugere que o objeto teria um leque de desejos, dos mais simples – “ter sempre um lugar reservado no quarto mágico de cada criança” – aos mais ambiciosos – “crescer sem limites até me transformar em uma biblioteca!” As metáforas visuais criadas por André, o filho ilustrador, exploram as possibilidades de invenção a partir das formas do objeto livro – que ora flutua como uma pipa no céu, ora se transforma em vassoura pronta para varrer a ignorância do mundo. O trabalho rendeu a <i>Se eu fosse um livro</i> o Prêmio Junceda Ibéria, concedido em Barcelona pela Associação Profissional de Ilustradores da Catalunha.</p> | <p>A professora inicia a aula com o relato da criança que ficou com o livro <i>A cicatriz</i> na semana anterior. Logo após o relato, a professora inicia a aula com a leitura do livro escolhido para aquela aula. As crianças interagem conversando sobre a história e relatam suas percepções.</p> |
| 30/09 | <p><i>O rio dos jacarés</i></p>  | <p>O rio dos jacarés é, sem dúvida nenhuma, o melhor lugar para um jacaré! Em <i>O rio dos jacarés</i>, de Gustavo Roldán, um velho réptil se espreguiça para dentro do rio, onde vive, enquanto seus companheiros tomam sol na margem. De repente, vindo do meio do matagal, surge um homem de terno laranja, afirmando ter comprado aquele rio – de papel passado e em dinheiro vivo! Será o fim do descanso do jacaré? Será que o dinheiro compra tudo, até mesmo a água?</p> | <p>Após a leitura feita pela professora, as crianças conversam sobre o texto lido, demonstrando ter conhecimento de mundo e reconhecimento de que há coisas que não podem ser compradas.</p> |

| | | | |
|-------|--|--|--|
| | | <p>Jacarés nem sabem ler para entender aquele papel chamado de contrato! Todas essas questões vão se desenrolar no decorrer dessa divertida história, contada e ilustrada pelo premiado autor argentino Gustavo Roldán. Indicado para crianças a partir dos seis anos, o livro instiga o pensamento sobre temas como questões ambientais, direitos dos animais e até mesmo desigualdade social. Ao final, o livro traz ainda questões para refletir e debater sobre a leitura.</p> | |
| 07/10 | <p><i>O monstro que adorava ler</i></p>  | <p>À beira de uma floresta encantada, um monstro assustador encontra um estranho objeto, que ele cheira e lambe. Não tem gosto de nada! Com raiva, joga-o no chão. No entanto, esse objeto admirável vai mudar completamente sua vida e seu humor. Uma história engraçada, surpreendente e tocante sobre a magia dos livros e o prazer da leitura.</p> | <p>A professora mostra o livro para as crianças, conversa sobre a capa e as cores e faz a leitura. As crianças participam fazendo perguntas e expressando suas opiniões.</p> |
| 21/10 | <p><i>Tão perto, tão longe</i></p>  | <p>A tecnologia que aproxima é a mesma que distancia as pessoas. Este livro provoca o leitor em torno dos hábitos contemporâneos que envolvem a internet, as redes sociais e o uso de tantos aparelhos eletrônicos, enquanto brinca com as lembranças de um passado recente. <i>Tão perto, tão longe</i>, do escritor Manoel Cavalcante e com ilustrações de Ilustralu, busca através dos seus versos revelar o impacto desses novos costumes na vida diária.</p> | <p>A professora apresenta o livro e conversa com as crianças sobre a história.</p> |
| 04/11 | <p><i>Não, sim, talvez</i></p> | <p>Como toda criança curiosa, o personagem principal deste livro adora uma pergunta. Quando começou a fazê-las, achava que só existia uma resposta para cada. Mas, com</p> | <p>Após a leitura feita pela professora, houve uma conversa com as crianças sobre a livro.</p> |



a ajuda da irmã mais velha, descobriu que pode haver mais de uma e que, por meio delas, é possível aprender. A narrativa valoriza as perguntas, tão comuns às crianças, e mostra que o aprendizado exige esforço – e não é tarefa fácil. Um esforço que vale a pena cultivar desde cedo para que a criança aprenda a pensar e agir por si. As perguntas do personagem ganham um tom divertido com o contraste das respostas da mãe e da irmã mais velha. A mãe dá respostas concretas e didáticas, embora não tenha resposta para tudo. Já a irmã responde de maneira lúdica, ora zombando, ora acolhendo, relação típica entre irmãos. A linguagem visual das ilustrações reforça a ideia de agregar conhecimento, na medida que as imagens se tornam mais complexas no decorrer da história. No início, as ilustrações possuem fundo branco, com desenhos em uma dimensão (sem volume, sem sombra). Conforme o menino faz as perguntas, as imagens ganham força, com o fundo preenchido com a sobreposição de papéis pintados. Durante a narrativa, o personagem alcança uma nova dimensão ao ser desenhado em um papelão e colado nos papéis sobrepostos.

| | | | |
|-------|---|---|--|
| 18/11 | <p><i>Dadó é ranzinza e tem sua própria nuvem cinza</i></p>  | <p>Quando Eduardo de não sei do quê, de não sei das quantas nasceu, ganhou uma nuvem branquinha de presente. Mas, de tanto Dadó reclamar, sua nuvem foi ficando cinza... Dadó passou a ser chamado de Dadó, de tão ranzinza! Mas sempre tem um dia em que tudo pode mudar, quer descobrir? Então, embarque nessa deliciosa história que Fafá Conta e Rampazo ilustra.</p> | <p>Após a leitura, as crianças conversaram sobre comportamento e maneiras de resolver problemas com os colegas.</p> |
| 02/12 | <p><i>Escola de chuva</i></p>  | <p>É o primeiro dia de aula em Kelo, no Chade, na África. As crianças caminham pela estrada. “Vou ganhar um caderno?”, pergunta Tomás. “Vou ganhar um lápis? Vou aprender a ler como vocês?” Mas quando ele e as outras crianças chegam à escola, não há sala de aula nem carteiras. Apenas uma professora. “A primeira lição é construir a nossa escola”, diz ela.</p> | <p>Ao verem a capa, as crianças se recordam de outro livro, <i>Chuva de mangas</i>, que foi lido na turma. As crianças identificam semelhanças nas cores dos dois livros. A professora confirma as semelhanças ao declarar ser o mesmo autor nas duas obras. As crianças fazem suposições sobre o título do livro. Após a leitura, é feita uma conversa compartilhada sobre a importância da escola.</p> |

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A leitura do quadro evidencia que, durante todo o meu período de observação da turma do 3º ano, os momentos de leitura ocorreram em dinâmica semelhante. Todas as sextas-feiras,

a professora iniciava a aula com a leitura de um livro escolhido por ela. De forma ritualizada, no início da aula, assim que os alunos se acomodavam em suas carteiras, a professora ficava à frente da sala e realizava a leitura literária, segurando o livro, passando as páginas e chamando a atenção das crianças para elementos como a capa, as cores, o autor e o ilustrador. Sendo assim, posso afirmar que a rotina estabelecida para a prática de leitura literária nessa turma seguiu de forma bastante estável. A dinâmica de organização do espaço da sala de aula também foi mantida em todas as leituras que presenciei. De forma recorrente, após a leitura, havia uma conversa entre a professora e as crianças sobre a obra.

Em relação à organização do espaço da sala de aula, as crianças se mantinham em suas carteiras, sentadas uma atrás da outra. É importante destacar que a leitura de livros literários apresenta a possibilidade de se instituir novos modos de organização na escola. Um ambiente que favoreça a descontração, a liberdade e a proximidade com o objeto livro contribui para que o leitor estabeleça uma relação de envolvimento com a obra. Entretanto, no caso dessa turma, não houve uma organização do espaço que permitisse às crianças compreender que o momento de leitura literária extrapola os protocolos de leitura de outros textos instaurados no cotidiano da sala de aula, o que seria importante, uma vez que o espaço pode potencializar de forma mais intensa a leitura do livro quando contribui para criar expectativas e curiosidades acerca do que será lido.

Retomando as observações feitas, destaco a que trata do desenvolvimento do trabalho com o livro *A cicatriz*. No primeiro dia, a professora apresentou para as crianças o livro, foi realizada a leitura da obra pela docente e, posteriormente, desenvolveu-se uma conversa sobre a história. Após a leitura, as crianças começaram a rememorar suas cicatrizes pessoais e as de seus familiares.

A intencionalidade pedagógica da professora ao trabalhar esse livro foi a de realizar um projeto no qual o livro seria um disparador de memórias das crianças e das suas famílias e, para tal, todos deveriam ler a história em casa e, posteriormente, relatar suas histórias pessoais de possíveis cicatrizes. Inicialmente, a proposta desenhada era a de que seria feita apenas a escuta das histórias das famílias narradas pelas crianças e, em um segundo momento, seriam escolhidas algumas histórias para serem escritas. Essa escrita não chegou a ser feita, por falta de tempo, e assim, o projeto se limitou à leitura com as famílias e o relato oral das crianças em sala de aula. Foi feito um sorteio para escolha da criança que ficaria com o livro a cada dia. Dessa maneira, todas as crianças levaram o livro para casa e, no dia combinado, trouxeram-no para ser apresentado à turma. Com o livro nas mãos, cada uma relatava como fora a experiência

de leitura com sua família para todo o grupo de alunos. As crianças falaram sobre como foi feita a leitura, como os familiares reagiram e o que contaram sobre suas cicatrizes.

Quanto aos outros livros, em geral, nos dias nos quais observei o trabalho com o texto literário na turma, a professora iniciava a apresentação comentando sobre o título, as cores e o formato, destacando, desse modo, os elementos paratextuais. Vale ressaltar que a docente promovia a leitura literária no suporte livro físico, o que representa uma possibilidade de desenvolvimento de habilidades leitoras que abarquem “o conhecimento das características materiais do objeto, aspectos paratextuais que remetem à autoria, à editora, ao projeto gráfico que institui o diálogo entre as imagens e o texto verbal, enfim, a uma série de aspectos passíveis de serem experimentados somente com o contato direto com o livro” (PAIVA; RODRIGUES, 2008, p. 111). Conhecer esses aspectos do livro contribui para a formação do leitor literário e desperta nas crianças o interesse por observar essas informações em outros livros aos quais venham a ter acesso.

As conversas entre a professora e as crianças da turma revelam alguns aspectos de como o trabalho com os textos literários foi desenvolvido, como se pode perceber nos excertos das observações apresentados a seguir.

Nota de campo, 09 de setembro de 2022⁹:

Professora: *Cicatrizes são marcas, são histórias. Às vezes, quando a gente ganha a cicatriz, é uma coisa dolorosa, mas fica uma história depois. O objetivo da proposta é a gente contar, recontar e apreciar uma obra. A nossa história também tem significado; a gente também tem histórias para contar. Isso é importante.*

A professora apresenta o livro, lendo o título, o nome do autor, do ilustrador e da editora. E chama a atenção das crianças para a capa.

Professora: *Vamos observar essa capa, essa cor vermelha!*

Crianças (falando juntas): *Sangue.*

Professora: *Por que esse autor escreveu sobre cicatriz? Qual história está aqui dentro?*

Gustavo: *Tia, talvez ele tenha apresentado uma história que aconteceu com ele, ou com uma pessoa que ele conhece.*

⁹ A escolha por trazer os excertos das notas de campo em itálico é para demarcar uma diferença, do ponto de vista técnico, com relação aos diálogos feitos com os autores ao longo do texto dissertado.

Professora: *É possível. A gente também não está contando a nossa e de outras pessoas? Então vamos lá.*

A professora começa a leitura e pergunta se as crianças estão conseguindo ver as ilustrações. Faz a leitura do livro dialogando com as crianças, comentando e ouvindo as observações que elas apontam. Ao terminar a leitura, a professora faz o sorteio da primeira criança que vai levar o livro para ler com a família. Pergunta se ficou alguma dúvida sobre a atividade com o livro. Uma criança levanta o dedo para contar sobre o seu nascimento e a cicatriz da cesárea de que a mãe lhe falou.

Nessa sequência, a professora exorta as crianças a fazerem antecipações e a formularem hipóteses acerca da história partindo da cor da capa do livro e da ilustração nela presente. As crianças se mostram envolvidas e curiosas para conhecerem o que está escrito nas páginas do livro, para participarem ativamente do texto, porque, afinal, “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho” (ECO, 1994, p. 9).

A cada semana, a criança que retornava com o livro fazia o relato sobre o que a família contou, suas lembranças. Após escutar a criança, o livro era destinado à próxima que fora sorteada. Esse processo de iniciar o momento da leitura literária ouvindo o relato das crianças sobre sua experiência familiar com o livro *A cicatriz* prosseguiu até toda a turma conseguir levar o livro para casa e expor suas experiências aos colegas.

Nota de campo, 16 de setembro de 2022:

A professora iniciou a aula retomando o livro A cicatriz, o qual estava sendo lido em casa com as famílias. Perguntou para a criança como fora a leitura, e ela disse que a avó contou sobre uma marca de arame farpado. A professora lhe solicitou para que narrasse a história de sua avó para os colegas.

Gustavo: *Ela “tava” passeando, aí sem querer ela esbarrou em uma pedra e arranhou no arame.*

Professora: *Nossa! Coitada.*

Maria: *Eu achei o livro muito legal. Minha família também gostou; eu tenho uma cicatriz no joelho.*

Uma criança conta que caiu da escada e deu um galo gigante. A professora pede para ver.

Heytor: *Ô tia, eu caí de bicicleta e deu um galo grandão na testa.*

Brayan: *Eu já quebrei o braço. Eu gostava de ficar empoleirando na escada. Eu descendo rolando, quebrei meu braço.*

João: *Eu tropecei e caí de boca no chão e machuquei tudo.*

A linguagem literária é a expressão do que é próprio do humano. O ato de ouvir e de contar histórias vai construindo a nossa consciência. Logo, dar oportunidade às crianças de expressarem o vivido, as suas experiências pessoais e as de suas famílias, estabelecendo relações com os textos literários lidos, as imagens e os sentidos evocados pela história, amplia o espaço do leitor e o acolhimento à palavra do outro. O apreço pelas narrativas se torna mais evidente quando as crianças estão incluídas nas interações entre o mediador o livro, como no caso do projeto com o livro *A cicatriz*.

Durante as observações, pude perceber também, através de algumas falas das crianças, que elas possuíam conhecimento leitor, isto é, demonstravam apropriação de termos usados por leitores experientes, sendo capazes de identificar a edição da obra e debater diferentes versões dos livros. Os diálogos entre professora e as crianças revelam o conhecimento desse elemento que compõe a ficha catalográfica dos livros e as versões de livros lidos por elas.

Nota de campo, 7 de outubro de 2022:

Raissa: *Tia, tem um livro na biblioteca que eu adorei. Acho que o nome dele é A princesa das trevas. Fiquei encantada, olhei a capa dele e achei superlegal. De noite, quando fui ler, achei tão legal que minha mãe comprou a 2ª edição dele pra mim.*

Professora: *Muito bom! Já tá até sabendo 2ª edição.*

Maria Clara estava com o dedo levantado, querendo falar.

Professora: *Pode falar, Maria Clara.*

Maria Clara: *Sabe aquele livro que já é meu? O Tatu Balão. Eu tô conseguindo ler. Ele tem umas letras grandes e me ajuda na leitura.*

Professora: *Olha a observação da Maria Clara que interessante! O livro tem letras grandes! É importante a gente fazer esse critério. Para você é melhor, você consegue entender. Isso mesmo, você está no caminho certo.*

Muca: *O livro que eu peguei é muito legal: Contos de animais. Ô tia, a minha história preferida é “O dragão e o galo”.*

Professora: *Você consegue contar um pouquinho pra gente?*

A criança faz sinal afirmando que sim, pega o livro na mochila e lê um trecho em voz alta para a turma. A professora explica que o livro conta várias histórias de vários países e pergunta para a criança qual é a do Brasil.

Muca: *A do Brasil é a última e chama “O coração do macaco”.*

As crianças vão citando os livros que já leram e o preferido até o momento.

Yasmin: *Eu gostei muito do Meu avô africano, tem as máscaras.*

Carol: *O rei da bicharada.*

Débora: *Amigo secreto.*

Valentina: *Eu amei o da cicatriz.*

Ana Beatriz: *A bela adormecida no bosque.*

Heytor: *Ô tia, esse livro aqui é 1ª edição (mostrando o livro que pegou na biblioteca).*

João: *O maior gigante.*

Professora: *O seu livro preferido até o momento, mas pode mudar, viu?*

Adenilson: *O meu é o da cicatriz.*

Ana Beatriz: *Pequenas guerreiras.*

Professora: *Eu li um livro no início do ano e até agora ele está em primeiro lugar. Chama Torto Arado. Gente, que história legal!*

Alice: *Eu peguei um livro, achei que era chato, aí comecei a ler e era muito legal.*

Professora: *Viu, gente? É um universo gigante! A gente tem muitos livros, muitas histórias que vocês precisam conhecer, inclusive de contos de fadas, de fábulas. (Raissa levanta a mão, querendo falar) Deixa a Raissa falar pra gente encerrar.*

Raissa: *Ô tia, minha mãe levou pra mim um livro é tipo “João e Maria”, só que uma versão enorme (a mãe da criança é professora).*

Professora: *“João e Maria” tem até filme, né?*

Raissa: *Tem.*

Professora: *Tá vendo? Saiu da escrita e fez várias versões.*

Raissa: *Ô tia, um tinha migalhas, outro ele jogou pedras, esse daqui não tem nada, não inventou nenhuma bobeira (criança falando das diferentes versões de “João e Maria”).*

Yasmim: *Eu ganhei O Pequeno Príncipe, que é diferente do filme.*

Professora: *Olha que legal! O Pequeno Príncipe é um clássico da literatura. Todo mundo tem que ler. Já tem filme, desenho e teatro.*

Professora: *Deixa o colega falar e a gente encerra de verdade.*

Débora: *Eu tenho O Pequeno Príncipe desde os 4 anos. Eu ficava vendo as imagens, depois eu comecei a ler.*

Professora: *Tem muito tempo que você leu, Débora?*

Débora: *Não, li de novo esse ano.*

Professora: *Muito bem! Quando você for ler novamente, vai ler com outra cabeça. Vai ver outras coisas que nem tinha percebido antes. Vai ser tudo diferente.*

A aula termina.

A partir da nota de campo, observo que as crianças estão construindo um repertório de leituras que compõem o acervo da sala de leitura da escola. Desse modo, elas acabam atuando como mediadoras da relação dos colegas com obras que já leram, ao declararem suas experiências de leitura, suas preferências e mesmo seu entusiasmo com o que leram. Contam sobre o que estão lendo, indicam livros que despertam a curiosidade dos colegas da turma, discutem as diferentes versões, chamam atenção para a edição dos livros. Assim, os momentos de leitura literária nessa turma se tornam, muitas vezes, um espaço de apreciação e de indicação de livros, o que permite afirmar que a escola tem se constituído, também, como um espaço de liberdade de escolha para esses leitores em formação. A professora valorizava o que as crianças diziam e a conversa compartilhada proporcionava interações entre as crianças, a professora e os livros.

Nota de campo, 4 de novembro de 2022:

Professora: *Eu tô muito feliz de ouvir vocês falarem hoje, pelo repertório de histórias que estão na cabeça de vocês. Uns falaram sobre dragão, mundo de samurai, das fadas, de espíãs. Lembra que falamos que quanto mais a gente lê, melhora a nossa argumentação, o repertório de leitura, de livros? Quantos livros vocês já leram até hoje? Alguém consegue lembrar-se de algum?*

Gustavo: *A bicharada.*

Muca: *História do fundo do mar. Eu peguei só ele porque tinha várias histórias que aconteceram com uma pessoa só. Dentro de um livro.*

Professora: *(fazendo referência ao critério usado pela criança para escolher o livro) Ele escolheu apenas um livro porque nele havia várias histórias. Vocês estão fazendo nessa base? É importante.*

Raissa: *Ô tia, eu peguei esse livro! Também tem várias histórias (criança mostra o livro que pegou na sala de leitura). Eu acordei hoje e já li quase a metade desse livro todo.*

Professora: *Nossa! Deixe-me ver. Sobre animais! Legal que estamos estudando sobre os animais, faz a gente lembrar.*

João: *Eu peguei o livro do Saci.*

Professora: *Olha, gente, olha que importante guardar o título do livro. Até pra gente comentar com alguém. “Olha, estou lendo esse livro aqui, tô gostando tanto dele”. Qual é o autor? É importante a gente dar crédito para o autor. Ele não escreveu do nada.*

Alice: *Na minha casa, eu comecei a ler o livro Flávia e o bolo de chocolate. Eu olhei a capa. A autora eu não lembro. A ilustradora: Bruna Assis Brasil.*

Professora: *A escritora você lembra o nome dela? Eu acho que é Miriam Leitão (jornalista e apresentadora).*

Criança: *Isso. Eu li, fala sobre a cor da pessoa. Não importa a cor da pessoa, ninguém é igual ao outro, imagine se tivesse duas pessoas iguais.*

Professora: *Ela conta a história que ela foi adotada por uma família e ela vai para a escola. Estão vendo? A colega falou sobre um livro, eu me lembrei que já tinha lido.*

Yasmin: *Eu achei um livro da minha mãe que estava no meio das coisas dela. Eu li ele todo. Falava sobre as frutas. Depois eu desenhei tudo que está ilustrado nele.*

Professora: *Esse final de semana deu a previsão do tempo frio e chuvoso. E vocês pegaram livros. Olha só que tempo gostoso, ficar na cama lendo.*

Heytor: *Vendo televisão.*

Professora: *Ou você assiste televisão ou você lê. Os dois juntos não. Né? Bom, assim encerramos nossa história. Na semana que vem teremos outra.*

Maria: *Eu peguei um livro chamado Bruxa Onilda.*

Professora: *A Bruxa Onilda é ótima! Tem vários livros (a criança pega o livro para mostrar). Bruxa Onilda em Nova York. (A professora comenta que é muito bom; outra criança pede para ver o livro) Ela vai a um desfile de moda. Só não vou contar o final.*

Outra criança mostra outro da Bruxa Onilda. A professora diz que achava que já havia lido esse livro também.

Durante as observações na turma do 3º ano, constatei que os diálogos que ocorriam entre a professora e as crianças davam abertura para esclarecimento de dúvidas e manifestação de opiniões e pontos de vista das crianças. As mediações realizadas durante as leituras promoveram debates, aumento de vocabulário e uma ampliação da visão de mundo das crianças, que, em suas colocações, demonstraram uma consciência crítica em relação às

situações trazidas pelos livros, apresentando perspicácia quanto aos valores e às emoções que a leitura das histórias fomentou no grupo.

As vivências com o texto literário promovidas nessa turma trazem a possibilidade de acionar o imaginário das crianças. De acordo com Vigotski (2018), a imaginação é constituída com elementos da realidade. Nas palavras do autor,

seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior[...] A análise científica das construções mais fantasiosas e distantes da realidade, por exemplo, dos contos, mitos, lendas, sonhos etc, convence-nos de que as criações mais fantásticas são nada mais do que uma nova combinação de elementos que, em última instância, foram hauridos da realidade e submetidos à modificação ou reelaboração da nossa imaginação (VIGOTSKI, 2018, p. 22).

Após a leitura o livro *Se eu fosse um livro*, por exemplo, a professora provoca as crianças a dizerem como elas agiriam se fossem um livro. A imaginação das crianças é acionada e elas criam inúmeras fantasias. Como esclareceu Vigotski (2018), a base para a imaginação está na realidade; é por meio das experiências do cotidiano que as crianças ampliam seu imaginário, portanto quanto mais diversificadas forem as vivências das crianças com as leituras, mais recursos terão em suas criações. O excerto a seguir demonstra como as crianças usam a imaginação para responderem à professora.

Nota de campo, 16 de setembro de 2022:

Professora: *Vou perguntar a cada um. E se você fosse um livro? O que você diria?*

Pedro Henrique: *Eu queria ser o pirata que acha mais tesouro do universo.*

Gustavo: *Um aventureiro.*

Professora: *Muito bom!*

As crianças levantam as mãos querendo falar.

Muca: *Eu queria ser um samurai supremo.*

Professora: *O que teria na história desse samurai?*

Muca: *Ele protege os indígenas contra o desmatamento.*

Professora: *Muito bem!*

Bryan: *Detetive.*

Professora: Nossa! Detetive é legal. Tipo Sherlock Holmes, que vai investigando as coisas.

Raissa: Espiã.

Professora: Espiã, muito bem! (a professora pergunta para outra criança) E você se fosse um livro, que história contaria?

Yasmin: De unicórnio.

Vitória: Eu tenho dois gostos. Eu seria heroína e de terror.

Professora: Às vezes no seu livro haveria um encontro da heroína com terror. Geralmente quando é terror tem sempre aquele que quer resolver tudo, né?

Gustavo: Se eu fosse um livro, eu queria ser de terror e telepata.

Outra criança pergunta: O que é isso?

Professora: Lê a mente dos outros. Teria muita história pra contar.

Adenilson: Terror.

Ana Beatriz: Eu queria escrever um livro com a história da minha prima.

Professora: Uma história da vida real!

Ana Beatriz: Eu quero ser igual minha prima, ser da aeronáutica.

Muca: Paleontólogo.

Outra criança: Tia, o que é isso?

Professora: Faz a descoberta dos ossos dos dinossauros. Bem legal! No filme do Jurassic Park, começa assim a descobrir, e depois recria os dinossauros.

Maria Clara: Eu seria um livro de bailarina.

Uma colega fala para a amiga que ela pode fazer aulas de balé. A professora confirma que sim, a menina pode fazer.

Maria: Se eu fosse um livro, eu seria uma rainha.

Professora: Seria uma rainha mandona ou uma rainha boa?

Criança: Rainha boa.

As falas das crianças mostram que suas criações são construídas a partir da realidade. A criança que cria um herói, o “samurai supremo”, traz em sua imaginação um objetivo muito real de defender a floresta e os povos originários. Atua no limiar de que fala Benjamin (1987), entre realidade e fantasia, para lidar com um tema do mundo adulto. Além disso, os diálogos entre a professora e as crianças após a leitura desencadearam o compartilhamento de várias informações das crianças com a turma. As crianças falam em telepata e paleontólogo, palavras

que não eram conhecidas por algumas delas. A partir de vivências como essa, abre-se a possibilidade de ampliar seus conhecimentos e vocabulário.

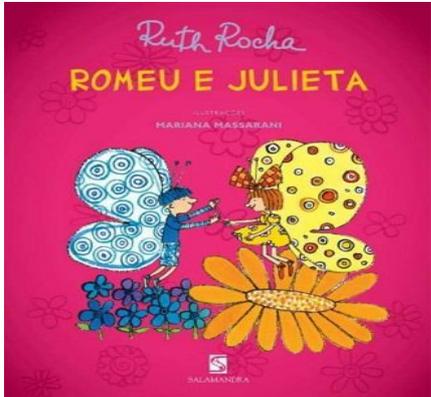
Ao longo das conversas, as crianças eram instigadas a pensar nas palavras e nos sinônimos. Essa forma de mediação adotada pela professora estaria mais próxima de uma escolarização adequada da literatura, como discutido por Soares (2006), pois o modo como a leitura literária foi apresentada na turma favoreceu a interação: estando a literatura na escola, é inevitável que seja escolarizada, porém esse processo poderá ser pensado de forma que a literatura possa ocupar o seu espaço, e não ser apenas mais um conteúdo escolar. Na turma sempre havia uma conversa compartilhada entre a professora e as crianças, o que promovia uma interação das crianças com o livro lido.

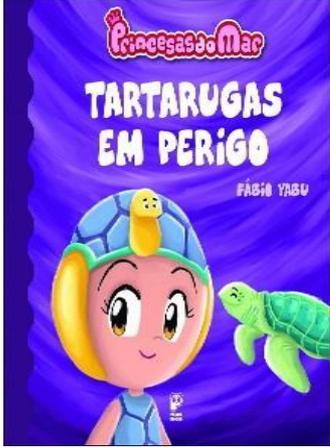
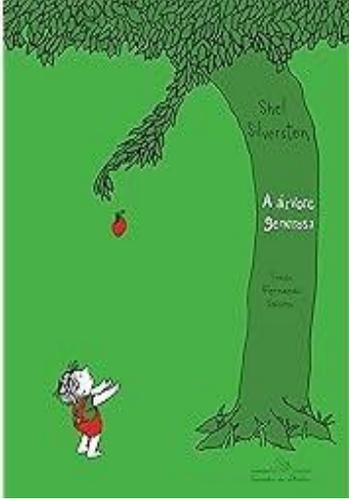
Portanto, se a escola possibilitar a liberdade de escolha de livros literários e, ainda, a liberdade de manifestação acerca do que é lido para todos no processo de escolarização, a formação literária do leitor iniciante será potencializada, e o gosto por leituras de diferentes gêneros literários poderá ser ampliado.

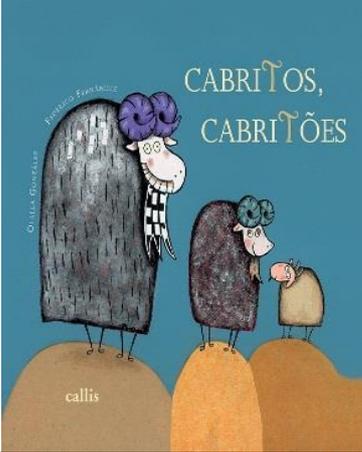
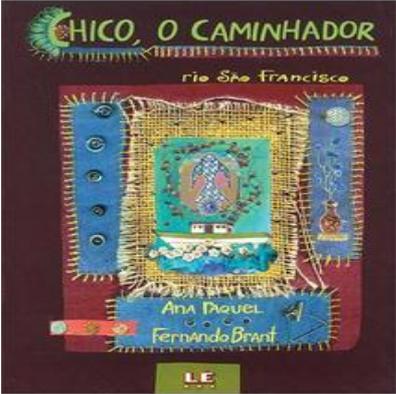
5.2 MEDIAÇÕES DE LEITURA NA TURMA DO 4º ANO

No próximo quadro, apresento os livros lidos pela professora do 4º ano durante as observações nessa turma e os desdobramentos que ocorreram logo após a leitura. Em seguida, analiso alguns eventos de leitura que observei.

Quadro 5 – Textos literários lidos na turma do 4º ano

| Data | Obra | Sinopse | Desdobramentos |
|-------------|---|--|---|
| 19/08 | <i>Romeu e Julieta</i>  | Um reino colorido e cheio de flores, onde as coisas são separadas pelas cores. Tudo muito lindo para cheirar e ver, mas quem mora ali nem pode conhecer! Será que a cor das asas de Romeu e Julieta vai mesmo separar essas crianças borboletas? | A leitura é realizada pela professora, que, após a leitura, conversa sobre o livro. A professora entrega um desenho xerocado sobre a história para as crianças colorirem. |
| 26/08 | <i>Tartarugas em perigo</i> | Em <i>Tartarugas em perigo</i> , Tatá, a Princesa das Tartarugas, descobre uma porção de tartarugas doentes que haviam comido toda espécie de lixo | Após a leitura, houve uma conversa da professora com as crianças sobre |

| | | | |
|-------|--|---|---|
| |  | <p>enquanto viajavam para desovar na praia. Para salvá-las e a seus ovinhos, as princesas se unem para o resgate. Neste título, Fábio Yabu apresenta a tartaruga-oliva, animal marinho da fauna brasileira que está na lista do Ibama de animais ameaçados de extinção. As lições de cidadania, ecologia e ética estão sempre presentes nas histórias dessas princesinhas, sempre dispostas a salvar o dia no fundo do oceano!</p> | <p>como preservar o meio ambiente. As crianças falaram sobre a importância da reciclagem e citaram maneiras de cuidar do ambiente.</p> |
| 23/09 | <p><i>A árvore generosa</i></p>  | <p>Neste clássico da literatura infantil, um menino e uma árvore têm uma relação muito especial. Dia após dia, ele come suas maçãs, brinca em seus galhos e descansa sob sua sombra. Porém, à medida que vai crescendo, fica cada vez mais exigente em seus pedidos, e a árvore, mesmo com poucos recursos, mas cheia de amor, continua a fazer tudo o que ele quer. Todos os dias o menino vai até uma árvore para se pendurar em seus galhos, comer suas maçãs e descansar sob sua sombra. O menino ama a árvore; e ela, feliz, o ama também. Porém, à medida que o tempo passa, o garoto cresce e começa a desejar mais do que a simples companhia de sua amiga para brincar e repousar. Ele passa a querer dinheiro, uma casa, uma esposa... E a árvore, sem muitos recursos para ajudá-lo, mas disposta a qualquer coisa para vê-lo feliz, vai se desfazendo aos poucos, mostrando que, pelo amor do menino, pode abrir mão de sua própria vida.</p> | <p>Após a leitura da obra e a conversa com as crianças, a professora leu um texto informativo chamado <i>Dia da Árvore</i>. Em seguida, propôs uma produção de texto sobre a importância das árvores.</p> |

| | | | |
|-------|--|---|---|
| 30/09 | <p><i>O menino que florescia</i></p>  | <p>Todos concordam que os Calaveiras são esquisitos, mas o talento especial no clã é o do menino Vicente: nas noites de lua cheia, brotam flores de seu corpo. De manhã, sua mãe poda os botões para ele ir à escola. Vicente gosta de estudar e de pensar e, por ser tão estranho, as crianças o ignoram. Angelina, sua colega, não entende por quê. Afinal, não é a diferença que torna as pessoas especiais?</p> | <p>A professora, após a leitura do livro e a conversa, distribuiu folhas para as crianças desenharem.</p> |
| 21/10 | <p><i>Cabritos, cabritões</i></p>  | <p>Eram três cabritos que viviam no alto de uma montanha: o pequeno, o médio e grande. Um dia, eles viram um campo de capim bem verde e apetitoso, que ficava do outro lado do rio. Porém, para chegar lá, precisavam pensar num plano para enganar o terrível ogro guardião da ponte, que não deixava ninguém atravessar para a outra margem.</p> | <p>A leitura foi feita pela professora de forma colaborativa, a pedido das crianças. Ao final, algumas crianças releeram a história para os colegas.</p> |
| 04/11 | <p><i>Chico, o caminhador</i></p>  | <p>Texto poético de Fernando Brant a partir de imagens de Ana Raquel, “nascidas” em oficinas culturais e educativas com o povo da beira do rio São Francisco.</p> | <p>A professora disse que o encaminhamento era solicitar às crianças que fizessem uma pesquisa sobre o Rio São Francisco em casa. Porém, ela desistiu, visto que as crianças disseram não terem gostado do livro e nem o entendido.</p> |
| 18/11 | <p><i>Terra ardente</i></p> | <p><i>Terra ardente</i> é um poema que retrata com clareza e sensibilidade a realidade cotidiana de milhões de brasileiros que enfrentam há anos as dificuldades impostas pela seca. Um povo que sobrevive bravamente, muitas vezes, amparado pela força do trabalho e pela fé em dias melhores. É uma história de luta do povo brasileiro.</p> | <p>A professora disse para as crianças pegarem o caderno de produção de texto. Elas deveriam criar uma história, mas não poderiam escrever uma parecida com a do livro. Cada</p> |

| | | |
|--|---|-----------------------------|
| |  | criança criou uma história. |
|--|---|-----------------------------|

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Durante uma conversa informal com a professora que atuava no 4º ano pela primeira vez na escola, ela me relatou que os dois primeiros livros lidos por ela (*Romeu e Julieta* e *Uma tartaruga em perigo*) faziam parte do seu acervo pessoal. Disse que traria outros para ler com as crianças. Eu comuniquei a ela que a sala de leitura da escola possui um grande acervo de livros de qualidade e que esses livros estão disponíveis não só para os alunos, mas também para os professores. A partir dessa conversa, ela passou a utilizar os livros da sala de leitura.

Como aponta o quadro acima, na maioria dos momentos em que a professora fazia a leitura de uma história, na sequência era proposta pela docente outra tarefa associada ao livro lido, por exemplo, colorido de desenho xerocado, produção de desenhos, produção de texto, entre outras. Tal prática se aproxima do entendimento de que o texto literário não tem uma completude em si mesmo, isto é, da perspectiva de usar o texto para realizar atividades: o livro seria um pretexto para discutir determinados assuntos, como preservação da natureza e cuidados com o meio ambiente.

Segundo Ponzio (2008), para compreender o texto literário, é necessário ir além do óbvio, manter um distanciamento. Nas palavras do autor, “a interpretação do texto literário requer um tipo especial de ciência [...] com leis próprias e critérios de interpretação especiais” (PONZIO, 2008, p. 69). Apesar de os trabalhos propostos pela professora não caminharem ao encontro do que afirma Ponzio (2008), as crianças atribuíram seus próprios sentidos aos textos lidos, como pode ser observado na fala da aluna Pietra após a leitura do livro *O menino que florescia*.

Nota de campo, 30 de setembro de 2022:

A professora mostra a capa do livro.

Professora: *Pelo nome do livro, o que vocês acham que ele vai falar? (a professora lê o título) O menino que florescia. Onde nasciam as flores nele?*

Pietra: *Florescia por dentro.*

Professora: *Ah! Você quer dizer que ele cresceu no tamanho?*

Pietra: *Não, cresceu no sentimento.*

Professora: *Então cresceu.*

No diálogo entre a professora e a criança, fica evidenciado que Pietra atribui sentidos ao lido que vão para além da superfície do texto, exercitando os “critérios especiais” de interpretação a que se refere Ponzio (2008). A esse respeito, Paulino (2008) aponta formas adequadas de se tratar a literatura em sala de aula. Segundo a autora,

em vez de perguntas prévias feitas pelo professor, com suas respostas padronizadas, a assunção desse modelo compreensivo-dinâmico exige que a literatura seja processada com mais autonomia, tendo o estudante direito de seguir suas próprias vias de produção de sentido, sem que estes deixem, por isso, de serem sociais. Trata-se de uma outra didática da leitura literária, que pode reequilibrar o indivíduo e o coletivo e que se está mostrando necessária (PAULINO, 2008, p. 63).

De acordo com a autora, a leitura literária requer estratégias diferenciadas ao ser compartilhada no ambiente escolar, para assim aproximar as crianças de práticas sociais de leitura, sendo essa leitura também produtora de conhecimento.

No decorrer do período de observação, pude constatar que, no momento da leitura do texto pela professora, algumas vezes as ilustrações do livro não eram compartilhadas com a turma, o que gerava ansiedade nas crianças e as fazia pedir com insistência à docente: “mostra a imagem”. Isso porque a díade palavra/imagem envolve o leitor, complementa os sentidos do texto verbal e vice-versa. A imagem, especificamente, contribui para educar o olhar.

Após a leitura do livro *Chico, o caminhador*, as crianças disseram não ter entendido o texto, porque o consideraram muito confuso. Esse foi um dos eventos em que a professora realizou a leitura do livro sem mostrar as ilustrações para as crianças. Especificamente nessa história, ficou evidenciado o quanto as imagens desempenham papel fundamental na produção de sentidos. Diante disso, vemos que a ilustração é imprescindível para os leitores em formação, pois contribui para seu envolvimento com o universo literário e para a compressão da história. Benjamin (1994) destaca que as imagens são essenciais para iniciar a criança na linguagem e

na escrita. Para o autor, as crianças ultrapassam a descrição das imagens, e é graças a elas que aprendem a linguagem oral e a linguagem escrita. Segundo o filósofo,

a imagem colorida faz a fantasia infantil mergulhar, sonhadamente, em si mesma. A gravura em branco e preto, a reprodução sóbria e prosaica, levam-na 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, 1994, p. 241).

As imagens não só ilustram a narrativa verbal, como também contam uma ou mais histórias que vão além do texto verbal, por conta da polissemia de significados propiciada pelas ilustrações. Tais significados são múltiplos e cambiantes, o que contribui para o entendimento e a compreensão do texto, dando acabamento à história.

Nesse sentido, as crianças aprendem por meio das cores e das ilustrações, realizando uma contemplação sensível das imagens. No entanto, durante a leitura dos livros em sala de aula, ficou evidente que o protagonismo era, principalmente, da professora. Apesar disso, as crianças criavam espaços para se manifestarem, através de comentários, da fuga ao que estava previsto e da revelação, ainda que em pequenos lampejos, da sua singularidade em relação às leituras que eram feitas pela professora.

Em outro momento de observação, as declarações feitas pelas crianças ao ouvirem a leitura do livro *A árvore generosa* demonstraram que elas se tinham emocionado com a história e revelaram os sentimentos reais que foram nelas despertados a partir da obra lida. Segundo Vigotski (2018), as emoções provocadas ao ler um texto literário são reais, uma vez que

as paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça, perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. Isso ocorre porque as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vivenciadas por nós de verdade, franca e profundamente (VIGOTSKI, 2018, p. 30).

O excerto a seguir confirma o posicionamento das crianças em relação a essa história.

Nota de campo, 23 de setembro de 2022:

Matheus: *Ele está querendo demais (a criança demonstra insatisfação com o menino da história).*

Duda: *Ela praticamente morreu (referindo-se à árvore). A professora concorda.*

Professora: *Acabou tudo, né?*

As crianças falam juntas. A professora pede para falar um de cada vez e escolhe uma criança para começar.

Professora: *Oi, fala, Rafael.*

Rafael: *Fiquei triste.*

Professora: *Foi triste. Quem mais achou que foi triste?*

As crianças levantam a mão, concordando que a história foi triste.

Luana: *Ô tia, o menino era muito preguiçoso. Não conquistava nada, pegava tudo da árvore. Eu, hein!*

Duda: *Ô tia, eu quase chorei. Menino folgado.*

As crianças, em seus enunciados, demonstram que não apenas ouviram e leram a história, como também se colocaram diante dos fatos, questionando o comportamento da personagem. Segundo Soares (2008), a leitura literária nos democratiza, tornando-nos compreensivos, menos intolerantes, e os princípios de igualdade e justiça são condições indispensáveis para que haja democracia cultural. As crianças apresentaram, sob esse aspecto, uma posição responsiva em relação ao texto. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 275), “cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita respostas, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva”. As crianças revelam, também, a partir de seus enunciados, empatia em relação às personagens, sendo esse um dos elementos que faz da experiência com a literatura uma experiência humanizadora: “por isso praticamos interiormente com ela todos os seus atos como elementos necessários de sua vida convivenciada por nós” (BAKHTIN, 2011, p. 73). No diálogo, as crianças demonstram que se sentiram afetadas pela história, manifestando suas percepções sobre as personagens e identificando-se com elas.

Quando o menino Rafael diz que “ficou triste”, evidencia em sua fala que ouvir a história foi, para ele, uma oportunidade de vivenciar uma experiência estética. De acordo com Todorov (2009), através da literatura podemos viver experiências singulares, que poderão nem sempre ser prazerosas. A linguagem literária é revestida de afeto e emoção, o que leva o leitor a elaborar o que está no seu interior e a se aproximar do outro.

Contrariando as expectativas da professora, as crianças não demonstraram o mesmo entusiasmo com relação à leitura do texto informativo intitulado *Dia da Árvore* (cf. anexo B), e nem com a proposta de produção de um texto sobre a temática. Essa obrigação de fazer alguma atividade após cada história lida converge com os dados observados em outras pesquisas às quais tive acesso por meio do levantamento bibliográfico, que apontam para a didatização da leitura literária nas salas de aula, o que leva a um afastamento progressivo dos estudantes em relação à literatura. Conforme afirma Todorov (2009, p. 33),

o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2009, p. 33).

Conforme pontua o autor, o modo como a literatura entra na escola, como é abordada nas salas de aula, a forma como se dá essa escolarização, atende, principalmente, a objetivos didáticos. O trabalho com a literatura no âmbito escolar, de modo geral, fica centrado na dimensão pedagógica, e não na experiência individual de leitura. A escola é esse lugar que visa ao ensino e à aprendizagem; entretanto, para além disso, as crianças, em suas falas e manifestações, reivindicam um espaço para o contato com a literatura de forma mais livre, descompromissada, tendo no livro um fim em si mesmo.

O meu objetivo de compreender o protagonismo das crianças esbarrou nesse dado da realidade do contexto escolar. As vivências com textos literários promovidas pela professora nessa turma, de modo geral, não investiram no protagonismo infantil. Ainda assim, as crianças conseguiam abrir pequenos espaços através dos quais pudessem manifestar suas singularidades. Vale ressaltar que a professora acolhia as contrapalavras das crianças, mas muitas vezes não buscava um aprofundamento dessas falas e, assim sendo, limitava as possibilidades de uma conversa afiada sobre o texto literário lido.

Silvestri e Blanck (1993) apontam que, de acordo com Bakhtin e Vigotski, a consciência é formada no social, mas é singularizada no indivíduo. Desse modo, quando as crianças escutam uma história e se posicionam em relação ao texto lido, dando uma resposta ao enunciado do outro, confirmam a dialogicidade que supõe uma resposta e expressam sua singularidade. Para os autores, “a subjetividade no nosso acesso à realidade não é, portanto, individual, mas sim

social, própria da coletividade concreta em que vivemos”¹⁰ (SILVESTRI, BLANCK, 1993, p. 58). Isso confirma que a consciência é formada no plano coletivo, social e não individualmente, o que revela a importância dos momentos de troca e de leitura compartilhada para os processos de construção de subjetividades.

Também Ponzio (2008) acentua que a consciência e a linguagem são comportamentos sociais. Eles se constituem no ambiente social. Segundo autor,

tanto para Vigotski como para Bakhtin, os signos, a linguagem verbal em especial, não são somente instrumento de transmissão de significados, de experiências individuais já configuradas antes de sua organização sónica, mas são também instrumentos de significação de constituição das experiências individuais, dos processos interiores, mentais, que, portanto, assim como os signos que empregam, são também sociais (PONZIO, 2008, p. 79).

Assim sendo, a linguagem literária é concebida como uma forma apropriada por seu papel singular na constituição dos sujeitos, pois as “enunciações aparentemente simples contêm esferas de significação infinitamente complexas” (PONZIO, 2008, p. 97). Daí a importância de trazer a literatura para o ambiente escolar.

Um dado apontado na pesquisa revela que o protagonismo das crianças não aparece quando o trabalho com o texto literário vem sempre acompanhado de uma intencionalidade didática. Em vista disso, através das observações realizadas nos momentos de leitura nas turmas, pude perceber que o protagonismo das crianças e as suas singularidades se manifestaram de forma mais contundente no diálogo estabelecido entre mim e elas, nos momentos das entrevistas que foram realizadas em pequenos grupos, o que é tratado na sequência.

5.3 COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS

Nos domínios de que tratamos aqui, o conhecimento existe apenas em lampejos. O texto é o trovão que segue ressoando por muito tempo.

(Walter Benjamin, 2009, p. 499)

¹⁰ No original: “La subjetividad em nuestro acceso a la realidad no resulta, por lo tanto, individual, sino social, propia de la colectividad concreta em que vivimos”. Tradução da autora.

De acordo com Benjamin (2009), o conhecimento é um breve lampejo e, como tal, a singularidade das crianças, por sua vez, assim se manifesta. É por meio desses lampejos que temos acesso à realidade, na perspectiva de um clarão. Para o autor, “é assim, como uma imagem que lampeja no agora da cognoscibilidade, que deve ser captado o ocorrido” (BENJAMIN, 2009, p. 515). Portanto, a análise do que disseram as crianças nas entrevistas se dará nessa perspectiva, de tomar essas singularidades, os modos como elas aparecem, como um lampejo. Para isso, optei por refletir sobre momentos ocorridos durante a entrevista realizada com as crianças que foram sujeitos da pesquisa.

Na busca por conhecer os gêneros literários que despertam o interesse das crianças do 3º e 4º ano do ensino fundamental e a relação que é estabelecida entre esses estudantes com a prática de leitura literária no contexto escolar, foram realizadas entrevistas. Antes, porém, no dia combinado com as professoras, fui até as turmas para me encontrar com os grupos de crianças para, em seguida, caminharmos em direção à sala de leitura, local onde seria realizada a conversa.

Vale lembrar que fiz a opção por entrevistar em grupos de sete a oito crianças por vez, que iam para a sala de leitura com muita empolgação, conversando entre si e comigo, curiosas com relação ao que iria acontecer. Perguntavam se iriam escrever e sobre a necessidade em levar material escolar. Nesse percurso, eu ia esclarecendo suas dúvidas. Já na sala de leitura, nos sentávamos e, quando todas estavam acomodadas, eu dava início à entrevista.

É importante relembrar que a sala de leitura contém várias estantes de livros, as quais ficam encostadas nas paredes, e, no meio da sala, há uma grande mesa de madeira com cadeiras, que é onde nos sentávamos. Ao chegar à sala de leitura, eu perguntava para as crianças que lugar era aquele. Todas respondiam em coro que era a biblioteca. Dizia para as crianças que elas poderiam ficar à vontade e falar com liberdade, que mesmo eu anotando e gravando as nossas conversas, nossa entrevista seguiria sem que seus nomes aparecessem.

Outra informação importante é a de que as crianças, uma vez por semana, vão à sala de leitura para fazerem o empréstimo de livros. Elas escolhem o livro que será levado para casa. Nas entrevistas, as crianças citaram alguns critérios que orientam suas escolhas pelos livros que levarão, como a cor, a capa e as ilustrações. Tais elementos influenciam, sobremaneira, a escolha de cada uma. Assim sendo, eu as convidei a falar sobre o que despertava sua atenção na hora de fazer a escolha de um livro. Os enunciados a seguir trazem o que disseram as crianças.

Tais: *Eu olho só a capa.*

Isabella: *Capa.*

Vitória: *Eu olho a imagem.*

Lara: *Eu só olho a capa e a primeira parte.*

Gilberto: *Eu escolho o livro que sei que é bom.*

Pesquisadora: *E como você sabe que é bom?*

Gilberto: *Eu já li, ou alguém me falou que é bom.*

As crianças expressam as maneiras que utilizam para escolher um livro. Além da capa, cor e imagem são usadas como estratégias para a realização de suas escolhas. Faz também parte desse processo a indicação de alguém ou a opção de selecionar um livro já conhecido.

Essa escolha, no entanto, de modo geral, não é totalmente livre, pois precisam ser seguidas algumas regras estabelecidas pela professora responsável pelo empréstimo – as quais desagradam as crianças, que dizem que gostariam de ler determinados livros, mas que não podem, pois a responsável pelo empréstimo os orienta a escolher outros títulos. Identificamos a sala de leitura como espaço de encontro entre o leitor e o livro. Porém, em seus enunciados, as crianças evidenciaram que a sala de leitura pode se tornar um espaço de desencontro, pois suas expectativas de viver aventuras nesse espaço são frustradas. As falas de algumas crianças demonstram a dificuldade de acessar os livros desejados.

Gustavo: *A tia não deixa pegar aqueles livros. Ela falou que é a partir do quinto ano (os livros aos quais se refere a criança são as coleções de Crepúsculo e Harry Potter).*

Matheus: *Eu tô doído pra chegar no quinto ano pra ler alguns livros.*

Pietra: *Quero ler Crepúsculo! Quero chegar ao 5º ano para começar a ler livros grossos.*

As falas das crianças demonstram que seu protagonismo para com as suas próprias escolhas é, em certos momentos, anulado, uma vez que suas preferências não são respeitadas. Percebe-se que as concepções de leitura que orientam o trabalho docente entendem que é necessário seguir etapas antes de se ter acesso a livros mais densos, com número maior de páginas e temáticas consideradas inapropriadas para a faixa etária das crianças. Sobre isso, Todorov (2009) salienta que a leitura de títulos que despertem o interesse no leitor deve ser encorajada:

É por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios, inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas (TODOROV, 2009, p. 82).

Segundo o autor, o importante seria despertar o interesse pela leitura, pois a partir disso, podem ser consolidados o desejo e a curiosidade por outras obras. Vale destacar que as crianças entrevistadas frequentam a escola pública, logo, o acesso a livros por meios próprios configura-se como uma dificuldade. Em vista disso, há que se pensar nesse movimento de garantir o direito ao acesso das crianças aos textos e, sobretudo, aos livros que desejam, nesse espaço educativo que é a sala de leitura.

Em suas palavras, as crianças reivindicam mais liberdade. Não podemos garantir que a leitura dos livros de *Harry Potter* realmente seria realizada, mas o próprio desejo de manusear e de apreciar a materialidade do livro constitui um direito do leitor. Conforme destaca Queirós (2019, p. 96-97),

toda criança faz do livro, desde sempre, um objeto de felicidade. Ela desconfia, desde sempre, que o livro tem o que dizer, e toda infância quer também decifrar o mundo, entender seus fenômenos. É a curiosidade que nos irmana. Em liberdade, ainda desconhecendo as letras, a criança ensaia adivinhar o texto, desvelar as ilustrações, inteirar-se dos “porquês”.

Em consonância com Queirós (2019) e Daniel Pennac (1993), autores que defendem o direito do leitor de escolher o livro que deseja, também as crianças, em seus enunciados, solicitaram a liberdade de escolher, afirmando que gostam do contato com o objeto livro.

Maria: *Eu gosto de escolher os livros.*

Alice: *Tia, eu adoro ler e sempre que chego em casa, eu gosto de ler e sentir o cheiro do livro.*

Lara: *Ô Tia, eu não sei por quê, mas quando eu era menor, eu começava pelo final.*

Brenda: *Eu comecei a ler um livro, aí era muito triste, a mãe da menina estava doente, eu parei de ler (o direito do leitor de não ler).*

As falas das crianças indicam que a escola, ao promover o contato das crianças com os livros, possibilita vivências estéticas significativas, pois a literatura influencia comportamentos, formando a personalidade. Como diz Vigotski (2018, p. 34), “as obras de arte podem exercer essa influência sobre a consciência social das pessoas apenas porque possuem sua própria lógica interna”. Ainda de acordo com as palavras desse autor,

como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. Muitos comparam corretamente a obra de arte a uma bateria ou acumulador de energia, que a dispende posteriormente. De forma idêntica, toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos (VIGOTSKI, 2010b, p. 342-343).

Assim, o sujeito, quando participa de contextos culturais, tem a possibilidade de ampliar seu desenvolvimento. Nas interações que ocorrem com os livros, com a professora e com os colegas em sala, as crianças vão reconstruindo seus referenciais a partir de suas singularidades, fazendo escolhas e aprimorando suas preferências.

As crianças relataram o que gostam de ler e como fazem a leitura e realizam as suas escolhas dos livros na sala de leitura. Essas escolhas estão relacionadas às mediações que ocorrem em sala de aula, entre as crianças e a professora e entre as próprias crianças. Nos enunciados produzidos por elas, observa-se que, algumas vezes, elas mesmas são mediadoras da relação dos colegas com os livros, assim da relação de seus familiares com a leitura.

Partindo desse entendimento, reporteime novamente às crianças, propondo-lhes que dissessem se gostavam de ouvir a professora ler histórias para a turma. Nesse momento da entrevista, as crianças declararam que gostavam de ouvir a leitura feita pela professora e que é através da mediação que ocorre em sala de aula que se sentem motivadas a buscar pelo livro na sala de leitura.

Maria Clara: *Enquanto a tia conta, eu fico pensando: será? Eu fico esperando o final. Aí a tia conta e o mistério é revelado. Eu adoro isso!*

Maiara: *A professora que motiva, porque quando ela lê um livro eu fico interessada.*

Taís: *A tia lê um livro, aí todo mundo quer pegar o livro. Eu queria o livro que era o menino que florescia, e quando eu fui pegar, só tinha um dele.*

Rafael: *Eu queria o da árvore, e um monte de pessoa queria pegar. E não sobrou nenhum.*

Nas falas das crianças, vemos que a professora exerce um papel fundamental para desenvolver o gosto e despertar o interesse pela leitura literária. Nesse sentido, Queirós defende que “se o professor comenta suas leituras, mobiliza os alunos para estar com os livros, esse prazer se cristaliza já na infância. E, uma vez despertado, ele não nos abandona jamais” (QUEIRÓS, 2019, p. 100). Por certo, o ambiente escolar poderá promover experiências com o texto literário de modo que o professor seja o articulador a possibilitar a criança a vivenciar essas experiências literárias.

Outro aspecto a ser considerado é o modo de ler da professora, isto é, como o livro é apresentado para as crianças, pois a depender das estratégias adotadas pela docente, as crianças podem se envolver de forma mais efetiva com a história lida ou não se sentir atraídas pelo livro.

***Pietra:** Eu gosto mais quando é a tia Rose (professora colaborativa da turma), porque ela faz imitação, põe emoção, e ela pede pra gente ler lá na frente.*

A criança menciona a professora colaborativa da turma, que realizou a leitura da história *Cabritos, cabritões*. Nesse dia, ela realizou a leitura do livro mudando o tom de voz e fazendo alguns sons de acordo com as ações dos personagens. Após a leitura, perguntou se alguma criança gostaria de reler a história para a turma. Algumas crianças fizeram a leitura do livro para a turma gesticulando, modificando a voz na fala dos personagens e mostrando as ilustrações aos colegas.

De acordo com Machado (2004), contar história é uma experiência única que ocorre entre humanos, podendo ser os pais ou os professores nessa função. Segundo ela, o momento da história se caracteriza por uma outra atmosfera:

É uma outra voz, que se torna mais tranquila e harmoniosa. É um outro contato humano, num tom mais colorido, divertido, vibrante, misterioso. Da mesma maneira, quando um professor se dispõe a trazer um conto para seus alunos, pode estabelecer um contato com eles, poderíamos dizer, de imaginação para imaginação, no qual esta qualidade viva se apresenta de modo insubstituível. A natureza fundamental da narração viva de contos é justamente essa qualidade especial de encontro entre as pessoas (MACHADO, 2004, p. 34).

As crianças, ao relerem a história, se comportam como verdadeiras contadoras: elas “entram” na narrativa, fazem a leitura do texto dando vida às personagens. As crianças declararam durante a entrevista que gostavam de ler para seus familiares.

Duda: *Eu gosto de pegar livro de criança pra ler pra minha irmã.*

Matheus: *Eu queria pegar o livro da árvore para ler com meus pais. O menino era muito folgado (comentário sobre o personagem do livro).*

No excerto acima, as crianças declaram possíveis mediações promovidas por elas entre a família e os livros quando os levam para casa e realizam a leitura com seus familiares. Desse modo, também se tornam mediadoras de leitura e contribuem para que o acesso ao universo literário seja ampliado. Quando isso acontece, a escola se torna um polo irradiador de cultura, já que possui um dispositivo, que é a sala de leitura, no qual há um acervo que precisa circular por toda a escola e fora dela.

No período de observação, um fato chamou minha atenção nessas possibilidades de mediação das crianças. Uma criança do 4º ano ganhou um livro de presente no Dia das Crianças e o levou para a sala de aula para mostrar aos colegas. Ao apresentar o livro à turma, pediu à professora para deixá-lo ler para os colegas. A professora concordou. A criança foi à frente da sala, mostrou o livro para a turma, fez a leitura de uma história e consultou o sumário para dar informações aos colegas. Estes, por sua vez, ficaram interessados em conhecer o livro, pedindo emprestado para que pudessem ver e dizendo que pediriam aos pais para comprar. A professora da turma anotou no quadro o nome do livro e do autor para os interessados.

Como se nota, o acesso aos livros ocorrerá sempre mediado pelos sujeitos, ora pela professora, ora pelas próprias crianças. As mediações que ocorrem nas salas de aula produzem conhecimentos que ultrapassam a escola ao serem compartilhados com as famílias. Algumas crianças se comportam como mediadoras da relação dos irmãos menores e mesmo dos pais com a leitura: por estarem imersas no contexto cultural que é a escola, vão ampliando seus referenciais e construindo suas preferências. É o que se observa na sequência dos enunciados transcritos a seguir, proferidos no momento da entrevista realizada na sala de leitura.

Pesquisadora: *Vocês disseram que gostam do lugar (a sala de leitura). E vocês gostam de ler?*

As crianças respondem ao mesmo tempo que sim.

Adenilson: Não.

Pesquisadora: Adenilson não gosta? Do que você não gosta?

Adenilson: Não gosto de ler. Eu fico com preguiça.

Pesquisadora: Mas você não gosta de ler nada, Adenilson?

Adenilson: Eu leio. Mas eu sou obrigado.

Pesquisadora: Quem o obriga a ler?

Adenilson: A minha avó.

Pesquisadora: Sua avó? E na escola alguém o obriga a ler?

Adenilson: Não. A tia manda.

Pesquisadora: Mas a professora sugere ou obriga? Como ela fala?

Adenilson: “Pode ler, sim!” (as crianças dão risada do colega imitando a forma como a professora fala)

Pesquisadora: Agora me falem: quem gosta de ler? Vocês gostam de ler o quê?

Adenilson: Coisa assustadora.

Pesquisadora: Ah! Então você gosta de ler alguma coisa?

Adenilson: É (risos).

A partir da fala de Adenilson, observa-se que, quando não é possível escolher suas leituras, ele afirma que não gosta de ler, que lê apenas porque é obrigado. Porém, em um contexto de liberdade, em que seu desejo é respeitado, Adenilson responde que gosta de um gênero específico. Por isso, a cada enunciado proferido, o menino atribui diferentes sentidos ao ato de ler. A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 382) afirma que:

o sentido é potencialmente infinito [...] Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido, mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram (BAKHTIN, 2011, p. 382).

A livre escolha dos livros feita pelas crianças é um passo importante na formação do leitor autônomo. Fica evidenciado que, ao expor sua preferência como leitor, Adenilson surpreendeu os participantes da entrevista quando disse que gosta de ler “coisa assustadora”. Ao refletir sobre esse diálogo, surge a seguinte questão: será que as crianças não gostam de ler ou não gostam do que é dado a elas para ler? Benjamin (1987) discutiu essa questão ao escrever sobre a sua decepção quando, ainda criança, no início do século XX, não conseguiu ler o livro

desejado. O autor declara: “muitas vezes vi livros por mim almejados caírem em mãos de quem não saberia apreciá-los. Quanta diferença entre o seu mundo e os compêndios escolares” (BENJAMIN, 1987, p. 114). A criança entrevistada apresentou um desejo muito específico de leitura: “coisa assustadora”. Tais interesse e preferência, de modo geral, não são valorizados e respeitados no espaço escolar. O interesse das crianças por livros que despertem sentimentos como medo, suspense, curiosidade e emoção é explicitado em vários momentos da entrevista, como pode ser observado a seguir.

Heytor: Assassinato e coisa de lobos, assustador também.

Alice: Aterrorizante.

Natan: Gosto do livro de floresta e animais e do livro que dá medo.

Em princípio, livros que causam medo nas crianças mobilizam o imaginário e provocam o desejo de ler o texto na íntegra. Nessa perspectiva, na leitura de textos literários cabem emoções, risos, lágrimas, medo e vários outros sentimentos despertados pelas histórias. Vemos esse sentimento também em Benjamin (1987) quando o autor escreve: “fugia dessa imagem e, ao mesmo tempo, a buscava; o mesmo me aconteceu mais tarde com a figura do Robinson Crusóe que mostra Sexta-Feira no lugar em que, pela primeira vez, deparou pegadas estranhas e, não longe dali, caveiras e esqueletos” (BENJAMIN, 1987, p. 115). As crianças demonstram satisfação por histórias que provocam sensações como medo; e, como já vimos, por meio da literatura é possível viver sentimentos muitas vezes controversos e reelaborá-los.

Em relação aos espaços de leitura, geralmente a escola investe na realização de empréstimos de livros para que sejam levados para casa. Porém, o faz sem se atentar ao contexto de vida familiar das crianças, cujas falas demonstram que apenas a ação de levar o livro, algumas vezes, não é suficiente, porque pode ocorrer de o livro voltar para a escola sem que tenha sido lido. As crianças relataram algumas dificuldades que as impedem de realizar a leitura do livro em casa. A presença de irmãos menores é apontada como um dificultador no momento dessa leitura.

Natan: As minhas irmãs atrapalham. Elas querem rasgar meus livros de escola. E já rasgaram.

Adenilson: A minha irmã sempre tá tentando rasgar, é muito difícil.

Outra questão trazida pelas crianças é que as famílias não percebem a necessidade de um espaço tranquilo para a leitura. Elas também mencionaram falta de tempo, em função dos compromissos familiares, ou mesmo esquecimento.

Maria: *Ô tia, o meu motivo é porque eu vou pra casa do meu pai no final de semana. Ai às vezes não dá tempo de ler.*

Lara: *Esqueci na mochila e chegou o dia de entregar.*

Caio: *Eu esqueço.*

Paulo: *Sozinho eu não consigo ler. Minha mãe não consegue ler comigo, ela trabalha.*

As justificativas das crianças para não conseguirem realizar a leitura, algumas vezes, ultrapassam suas vontades, pois, como é apontado em suas falas, o cotidiano familiar não propicia tempo e ambiente adequados. Muitas vezes elas não contam com o incentivo de um adulto no momento de leitura, por exemplo, dentre outros problemas. A partir dessas falas, pude perceber que o empréstimo do livro para casa não atinge todas as crianças da mesma forma. Enquanto algumas disseram fazer a leitura para um familiar, assumindo o lugar de mediadoras, outras encontram empecilhos que dificultam e até mesmo impedem que consigam realizar a leitura em seu lar.

De maneira geral, a partir das entrevistas, pude observar que as crianças gostam de frequentar a sala de leitura. Desse modo, esse espaço potencializa as vivências, provocando mais envolvimento com o texto literário. Elas declararam gostar, também, de escolher os livros para levar para casa e de ouvir as histórias contadas pelas professoras. Em seus enunciados, trazem a dinâmica do convívio social em que estão inseridas. Relatam as dificuldades que encontram para realizar a leitura em casa, por exemplo, a falta de adequação do ambiente familiar para a leitura, que exige atenção, concentração e silêncio.

Ao declarar as estratégias que utilizam para realizar as escolhas literárias na sala de leitura, as crianças deixaram claro o desejo pela liberdade de escolha dos livros. Elas falaram dos modos como realizam as leituras, às vezes começando pelo final do livro, em alguns momentos interrompendo a leitura devido a algum sentimento provocado pela história, e também das mediações que realizam com seus familiares ao levarem os livros para casa. Ainda relataram nas entrevistas a influência da professora na ampliação do seu repertório de histórias. Isso demonstra que a docente realiza o papel de aproximar o leitor do livro.

Como visto, a escola se constitui como um ambiente favorável à formação do leitor, pois propiciar o acesso das crianças a livros literários de qualidade. Por isso, ela também pode promover experiências estéticas para com a literatura, desenvolvendo a fruição dos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada leitor confere a certos livros uma certa leitura.

(Alberto Manguel, 1997, p. 236)

Neste trabalho, a literatura é defendida como arte, que nos afeta, desequilibra e, assim, nos humaniza. Dessa forma, a linguagem literária apresenta especificidades, pois está no campo da fantasia, da emoção e da sensibilidade, proporcionando liberdade ao imaginário. O texto literário vai além da leitura por prazer.

Benjamin (1987) reivindicava, em seus escritos, o lugar da criança como protagonista da sua própria história como leitora. Ele discutiu o direito da criança de escolher o livro que deseja e refletiu sobre como os professores buscam controlar suas escolhas. Tal reflexão nos leva a pensar sobre o direito que a criança tem de falar sobre o que leu, ou de não dizer nada, guardando para si o que sentiu. Benjamin (1987) demonstrou que o texto literário é inacabado, isto é, deixa espaço para que o leitor o complete.

Tendo como objetivo ouvir as crianças do 3º e 4º anos acerca das suas expectativas para com os textos literários, foram realizadas observações participantes nas salas de aula nos momentos de leitura literária. A observação se mostrou um caminho possível para a construção de conhecimento ao permitir reconhecer a criança como participante ativa na dinâmica social. Durante as observações no trabalho de campo, tive a oportunidade de conhecer a vivência das crianças com os textos literários na sala de aula. Observando o ambiente escolar, pude ver que o protagonismo em sala de aula durante a leitura é principalmente da professora, mas ainda assim as crianças interagem, participam e se posicionam em relação ao livro que está sendo lido. As crianças, quando encontraram espaço para suas manifestações, opinam sobre os temas discutidos e evidenciam o quanto são afetadas pelas narrativas, criando empatia ou antipatia pelas personagens e relacionando o tema das narrativas com as suas experiências de mundo. A pesquisa revelou que as crianças, já nos anos iniciais do ensino fundamental, são leitores críticos das obras a que têm acesso. Logo, a escola pesquisada cumpre seu papel de proporcionar o acesso das crianças às boas obras literárias.

Realizei entrevistas com as crianças das turmas pesquisadas, nas quais, em contato direto com elas, busquei investigar seus gostos e interesses pela literatura. Com as entrevistas, pude compreender as estratégias que as crianças utilizam no momento da escolha do livro que será levado para casa. As crianças declararam que usam como estratégia para realizar suas

escolhas a observação da capa, da cor e das imagens, bem como a indicação de alguém, ou optam por selecionar um livro já conhecido por elas. Quanto aos gêneros que despertam seus interesses e curiosidades, as crianças parecem gostar de obras que estimulem a imaginação, mas que também proporcionem emoções, como o medo e o suspense, por exemplo. Porém, acima de tudo, demonstram apreciar a liberdade de escolha. As crianças reivindicam em suas falas a liberdade de poder escolher os livros que serão levados para casa.

Desse modo, podemos considerar que a escola é esse lugar onde existem ambiguidades: se, por um lado, há esse propósito de formação do leitor, que reúne condições muito favoráveis para isso, também é um espaço limitado pelas muitas demandas do que ensinar, de um currículo, de um programa, de uma grade de horários, de uma restrição de espaço. Essas ambiguidades muitas vezes tornam a experiência com a leitura na escola algo distante do que poderia ser considerado uma experiência literária. Mesmo assim, as falas das crianças revelam que, a despeito dessas ambiguidades, a escola é um espaço potente.

O professor, enquanto mediador, tem um papel importante nessa formação do leitor. E, portanto, vale a pena investir em ações que permitam à escola refletir sobre como ela pode ser mais efetiva nesse papel, por meio de ações de formação continuada que apostem também no professor como leitor. Esta pesquisa buscou caminhar nessa direção. Assim, desejo retornar à escola para apresentar os resultados da pesquisa realizada, de modo que os atores daquele contexto consigam enxergar a potência que têm nessa formação do leitor.

Se, por um lado, as crianças têm uma certa interdição a algumas obras, por outro, têm acesso a muitas outras, que elas próprias buscam à medida que a professora as apresenta na sala de aula. Mesmo havendo um impedimento de acesso a determinados livros, há a possibilidade de alcance a muitos outros, aos quais provavelmente as crianças não teriam acesso se não fosse pela escola.

Enquanto para algumas crianças levar o livro para casa gera medo de perdê-lo ou de estragá-lo, ou se mostra uma situação insuficiente, devido ao ambiente familiar não possuir um lugar adequado para ler, para outras o empréstimo é a possibilidade também de ter esse contato físico e afetivo com o objeto livro, que é significativo, como indica a fala da criança que diz gostar de cheirar o livro. Além disso, em muitos casos as obras são compartilhadas com as famílias, promovendo a difusão do conhecimento.

Dadas as singularidades das crianças, nenhuma ação atinge igualmente a todas; porém, no conjunto, de alguma forma todas são atingidas por alguma ação da escola. As crianças que disseram gostar de suspense conheceram esse e outros gêneros muito provavelmente na escola.

Portanto, é preciso fortalecer essas potencialidades que a escola apresenta por ser um espaço importante de formação do leitor.

Ouvir as crianças me permitiu perceber não só essas singularidades desses sujeitos em relação à experiência com a leitura literária, mas também vislumbrar as potencialidades da escola como essa instância de formação do leitor.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Beatriz Carmo Lima de. **Apropriação da linguagem escrita como prática cultural**: reflexões sobre a realidade de duas turmas de 1.º ano do ensino fundamental. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Campus Marília, Marília, 2015.
- ANDRADE, Lizbeth Oliveira de. **Desenvolvimento da memória em crianças pré-escolares por meio de atividades literárias**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Campus Marília, Marília, 2016.
- ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. Tradução de Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.
- AUERBACH, Patrícia. **Direitos do pequeno leitor**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. 4ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**: obras escolhidas. Volume 2. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura. 3ª ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. *In*: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos chaves. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 191-199.
- BRANT, Fernando. **Chico, o caminhador**. Belo Horizonte: Editora Lê, 2005.
- BRENMAN, Ilan. **A cicatriz**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2020.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5ª ed. corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CAVALCANTE, Manoel. **Tão perto, tão longe**. Natal: M3 Arte e Eventos, 2017.
- CHARTRAND, Lili. **O monstro que adorava ler**. São Paulo: SM, 2015.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. As crianças e os livros. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Vol. 6, Caderno 5. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 97-127.

CONTA, Fafá. **Dadó é ranzinza e tem sua própria nuvem cinza**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2021.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidade e ampliações. *In*: PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino. Vol. 20. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 183-204.

ECO, Umberto. **Seis passos pelos busques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FANT, Carla Cristiane Saldanha. **Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do ensino fundamental I**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

FARIA, Kívia Pereira de Medeiros. **Literatura e criatividade: mediação pedagógica e desenvolvimento do pensamento criativo**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados. *In*: FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva (orgs.). **Linguagem, infâncias e educação nas produções de um grupo de pesquisa em Ciências Humanas**. Vol. 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 40-70.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 33ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientação da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, v. 116, n. 1, p. 20-39, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 26-38.

FURTADO, Paula. **Lendas para crianças**. Barueri: Girassol, 2020.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GALEANO, Eduardo. **Bocas do tempo**. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2018.

GONZÁLEZ, Olalla. **Cabritos, cabritões**. São Paulo: Instituto Callis, 2008.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. **A literatura infantil pelo olhar da criança**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervort. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KAADI, Ilse Leone Borges Chaves. **Práticas de leitura literária e formação do aluno leitor no 3º ano do ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

LETRIA, José Jorge. **Se eu fosse um livro**. São Paulo: Globinho, 2013.

LIMA, Denise Cristina Camilo de. **De ponta a ponta: narrativas infantis e formação do leitor literário do ensino fundamental – anos iniciais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. **A cultura escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Campus Marília, Marília, 2015.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-165.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MALSUSHETA, Raquel. **Não, Sim, Talvez**. São Paulo: SESI-SP Editora, 2014.

MANGUEL, Alberto **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCONDES, Vivian Maria. **Um texto e muitas vozes: as crianças, o Pensar Alto em Grupo e a construção de sentidos de poemas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontífca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORAIS, Morgana Virginia silva de. **Prática de leitura a partir do gênero fábula: um outro modo de ser leitor nos anos iniciais**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

NAZARETH, Lana Jennyffer Santos. **A dialética da literatura e as possibilidades formativas da leitura literária**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2020.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras. *In*: PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino. Vol. 20. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 41-54.

PACHECO, Patrícia da Silva. A linguagem literária: sua especificidade e seu papel. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.) **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 207-218.

PAIVA, Aparecida. **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **As contribuições do PNBE**. Coleção Leitura e Escrita na educação Infantil. Volume 8, Caderno 7. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2016, p. 68-85.

PAIVA, Aparecida; RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. *In*: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel pereira; MARTINS, Raquel Fontes Márcia (orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PANSOLIM, Franciele Caroline. **Letramento literário no início da escolarização: estímulo à reflexão, humanização e construção de sentidos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. *In*: VERSIANI, Zélia (org.). **Leituras Literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Rita Ribes; MACEDO, Nélia Maria Rezende (orgs.) **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PEREIRA, Rita Ribes. A metodologia mora no tema: infância e cultura e pesquisa. **Revista Educação e Realidade**, v. 46, n. 1, p. 12-46, 2021.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. Infância em Walter Benjamin: descaminho do pensar. **Revista Aprender**, v. 19, n. 1, p. 95-115, 2018.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2008.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2019.

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhaes. **Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação**: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Campus Marília, Marília, 2018.

RIBEIRO, Lady Daiane Martins. **A argumentação no processo de alfabetização de crianças de 6 a 7 anos**. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

ROCHA, Ruth. **Romeu e Julieta**. São Paulo: Salamandra, 2009.

RODRIGUES, Ana Cláudia de Sousa. **Produção de sentidos e processos inferenciais**: um estudo da compreensão leitora de alunos do 3º ano do ensino fundamental I. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ROLDÁN, Gustavo. **O rio dos jacarés**. São Paulo: Boitatá, 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

RUMFORD, James. **A escola de chuva**. São Paulo: Brinque Book, 2012.

SANCHES, Eduardo Oliveira; SILVA, Divino José da. Infância e limiar em Walter Benjamin. *In*: **Revista Perspectiva**, v. 36, n. 3, p. 992-1006, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997, p. 9-30.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes. **O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SILVA, Giselle Gonçalves da. **Terra ardente**. São Paulo: Zé-Zapt Editora, 2019.

SILVESTRI, Adriana; BLANCK, Guillermo. **Bajtin y Vigotski**: la organización semiótica de la consciencia. Barcelona: Anthropos, 1993.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-48.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.) **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 106-131.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Pedro Bezerra. 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WOJTOWICZ, Jean. **O menino que florescia**. São Paulo: Moitará, 2018.

YABU, Fábio. **Tartarugas em perigo**. São Paulo: Panda Books, 2008.

ZUCKI, Renata. **Letramento literário**: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Natal, 2015.

**APÊNDICE A – Quadro com as pesquisas encontradas nos dois sites consultados
(CAPES e BDTD)**

| ANO | AUTOR | TÍTULO | TRABALHO |
|------|------------------------------------|--|-------------|
| 2015 | LUGLE, Andreia Maria Cavaminami | A cultura escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural* | TESE |
| 2015 | AGUIAR, Beatriz Carmo Lima de | Apropriação da linguagem escrita como prática cultural: reflexões sobre a realidade de duas turmas de 1º ano do ensino fundamental | TESE |
| 2015 | MILITÃO, Giselda Morais de Alencar | O significado da leitura literária no processo de alfabetização* | DISSERTAÇÃO |
| 2015 | BERTOLUCI, Bryan Kaluana Nunes | Práticas de letramento na interação em sala de aula: a constituição de uma comunidade de leitores no 5º ano do ensino fundamental | DISSERTAÇÃO |
| 2015 | ZUCKI, Renata | Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental | DISSERTAÇÃO |
| 2016 | ANDRADE, Fabíola Fernandes | Leitura literária no ensino fundamental – uma proposta didática para crianças de quarto e quinto ano* | TESE |
| 2016 | MACHADO, Miriam Raquel Piazzi | Viagem literária, dos diários a Dom Quixote: representações de alunos do ensino fundamental sobre o mundo da leitura | TESE |
| 2016 | MARCONDES, Vivian Maria | Um texto e muitas vozes: as crianças, o Pensar Alto em Grupo e a construção de sentidos de poemas | DISSERTAÇÃO |
| 2016 | BRANDÃO, Viviane Gomes | A contribuição da literatura infantil para as práticas de | DISSERTAÇÃO |

| | | | |
|------|---|---|-------------|
| | | letramento: primeira fase do ensino fundamental | |
| 2016 | SILVA, Márcia Maria e | Formação do leitor literário na Educação Infantil | TESE |
| 2016 | SILVA, Claudia Aparecida do Nascimento e | Práticas de leitura e suas contribuições para o letramento literário: um estudo com crianças de 05 e 06 anos | DISSERTAÇÃO |
| 2016 | ANDRADE, Lizbeth Oliveira de | Desenvolvimento da memória em crianças pré-escolares por meio de atividades literárias: contribuições da Teoria Histórico-Cultural* | DISSERTAÇÃO |
| 2016 | SAMPAIO, Mariana | Leitura e contação de histórias na educação infantil: um estudo sob a perspectiva da teoria histórico-cultural* | DISSERTAÇÃO |
| 2016 | ALENCAR, Izala Soares | Livros e leitura: um diálogo com crianças da educação infantil | DISSERTAÇÃO |
| 2016 | SILVA, Ana Laura Ribeiro da | Leitura na educação infantil: Implicações da Teoria Histórico-Cultural | TESE |
| 2017 | PONTES, Andressa dos Santos | Entre lobos e bruxas: recepção de narrativas de Rosa Amanda Strausz | DISSERTAÇÃO |
| 2017 | GONÇALVES, Sarah Suzane Amâncio Bertolli Venâncio | O espaço da fruição literária na constituição do discurso pedagógico da leitura* | DISSERTAÇÃO |
| 2017 | MORAIS, Morgana Virginia Silva de | Prática de leitura a partir do gênero fábula: um outro modo de ser leitor nos anos iniciais* | DISSERTAÇÃO |
| 2017 | RODRIGUES, Ana Cláudia de Sousa | Produção de sentidos e processos inferenciais: um estudo da compreensão leitora de alunos do 3º ano do ensino fundamental | TESE |
| 2017 | OLIVEIRA, Márcia Mariana Santos de | Leitura literária na educação infantil: entre saberes e práticas* | DISSERTAÇÃO |
| 2017 | TOMAZZETTI, Cleonice Maria | O que as crianças da pré-escola revelam acerca das práticas | DISSERTAÇÃO |

| | | | |
|------|--|--|-------------|
| | | pedagógicas que experienciam no contexto de uma escola de educação infantil* | |
| 2017 | SCRAMINGNON, Gabriela Garreto da Silva | Ser criança, ser adulto, ser Professor: encontros, diálogos e desvios com crianças de seis a dez anos* | TESE |
| 2017 | ALVES, Juliana Carla da Paz | Cidadania e poesia na escola: estudo do exercício da cidadania na infância em uma escola pública de ensino fundamental de Maceió/AL | TESE |
| 2018 | GROSSI, Maria Elisa de Araújo | A literatura infantil pelo olhar da criança* | TESE |
| 2018 | OLIVEIRA, Suzane Cardoso da Silva | É hora da história: oficinas de leitura no desenvolvimento das competências leitoras de crianças do primeiro ano do ensino fundamental | DISSERTAÇÃO |
| 2018 | RODRIGUES, Lídia Silva | A formação de leitores literários na perspectiva histórico-cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde-GO | DISSERTAÇÃO |
| 2018 | RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães | Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo* | TESE |
| 2018 | KAADI, Izabel Cristina Xavier Rosa | Práticas de leitura literária e formação do aluno leitor no 3º ano do ensino fundamental | DISSERTAÇÃO |
| 2018 | KOHLIS, Tatiani Müller | Tramando sonhos: infâncias e representações | DISSERTAÇÃO |
| 2018 | OLIVEIRA, Juliana Silva Alves | A contribuição do gênero conto para a formação do leitor nas séries iniciais do ensino fundamental* | DISSERTAÇÃO |
| 2018 | SOUZA, Maiara Ferreira de | Tempos e espaços de leitura literária na educação infantil | DISSERTAÇÃO |
| 2018 | GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues | O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado | TESE |

| | | | |
|------|-----------------------------------|--|-------------|
| | | em desenhos e brincadeiras de papéis sociais* | |
| 2018 | FOSSALUZA, Daniela | Retalhos Animados: Narrativas das Crianças com Tapetes Tridimensionais de Histórias – entre as dimensões artesanais e tecnológicas | DISSERTAÇÃO |
| 2019 | PANSOLIM, Franciele Caroline | Letramento literário no início da escolarização: estímulo à reflexão, humanização e construção de sentidos | DISSERTAÇÃO |
| 2019 | SOUZA, Matilde Costa Fernandes de | Leituras de narrativas no ensino fundamental anos iniciais: passos à formação do leitor literário | DISSERTAÇÃO |
| 2020 | DEPOLLO, Elizabete Alves Santana | Narrativa de aventura no ensino fundamental I: letramento literário aliado ao podcast | DISSERTAÇÃO |
| 2020 | LIMA, Denise Cristina Camilo de | De ponta a ponta: narrativas infantis e formação do leitor literário do ensino fundamental - anos iniciais | DISSERTAÇÃO |
| 2020 | FORSTER, Larissa Gonçalves | Situações de leitura: contribuição aos estudos sobre formação de leitores | DISSERTAÇÃO |
| 2020 | SANTOS, Hellen Cassia Cruz dos | A literatura infantil e o desenho como elementos crianças mediadoras de narrativas | DISSERTAÇÃO |
| 2020 | SILVA, Gleidson Felipe Justino | Ensino de literatura e a assunção da coautoria por aprendizes do ensino fundamental | DISSERTAÇÃO |
| 2020 | CARNEIRO, Ana Paula | Hora da leitura: mediação e formação de leitores literários | DISSERTAÇÃO |
| 2020 | NAZARETH, Lana Jennyffer Santos | A dialética da literatura e as possibilidades formativas da leitura literária | DISSERTAÇÃO |
| 2020 | MATOS, Fabiana da Silva | Os sentidos da leitura nas escolas estaduais do Rio de Janeiro: o projeto de leitura escolar (PLE) | DISSERTAÇÃO |

| | | | |
|------|-----------------------------------|--|-------------|
| 2020 | CAVALCANTE, Amanda Paula Silva | O processo de mediação pedagógica de leitura de narrativas literárias | DISSERTAÇÃO |
| 2020 | SOUZA, Roselene Maria Santana | Leitura literária na sala de aula: Idas e Vindas, Interações e descobertas | DISSERTAÇÃO |
| 2021 | PEDROSO, Carla Carvalho | Da leitura imposta à leitura disposta: mediação pedagógica da leitura literária no ensino fundamental | DISSERTAÇÃO |
| 2021 | FANT, Carla Cristiane Saldanha | Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências | DISSERTAÇÃO |
| 2021 | SOUZA, Maria Celeste de | A produção de narrativa e suas potencialidades de formação na escola: dimensões teórico-metodológicas | TESE |
| 2021 | Farias, Angélica Torres Vilar de | PNAIC e o ensino de leitura nas escolas do campo: eco de vozes de docentes e alunos de um município da Paraíba | TESE |
| 2021 | BALDOINO, Adriana Morais de Sousa | O desafio de ressignificar o trabalho com literatura na escola e promover a formação de comunidades leitoras | DISSERTAÇÃO |
| 2022 | Faria, Kívia Pereira de Medeiros | Literatura e criatividade: mediação pedagógica e desenvolvimento do pensamento criativo* | TESE |
| 2022 | RIBEIRO, Lady Daiane Martins. | A argumentação no processo de alfabetização de crianças de 6 a 7 anos | TESE |

- Trabalhos repetidos nos dois sites ou com dois descritores.

APÊNDICE B – Foto da sala de aula do 3º ano

APÊNDICE C – Foto da sala de aula do 4º ano

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa A LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é compreender os gostos e preferências das crianças em relação as escolhas de leitura literárias. Nesta pesquisa pretendemos conhecer e compreender as vivências de leitura literária que as crianças têm a partir das mediações desenvolvidas em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Caso você concorde na participação do menor vamos fazer as seguintes atividades com ele. Pretendo observar turmas dos anos iniciais do ensino fundamental da escola durante atividades com a leitura literária. Nessas observações farei notas de campo e gravações destes momentos, para analisá-los posteriormente. Outro instrumento será a entrevista com as crianças, em pequenos grupos.

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: mínimos. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem será mantido o sigilo das informações e o anonimato dos participantes. A pesquisa pode ajudar discutir o tema leitura literária, sob o ponto de vista das crianças nesta faixa etária, trará contribuições que nos farão avançar em nossas concepções e práticas, sobre como a criança participa, sente e observa os trabalhos realizados com o texto literário

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o menor tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a buscar indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à

sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) Responsável

Assinatura do(a) Pesquisador

APÊNDICE E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa A LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é compreender os gostos e preferências das crianças em relação as suas escolhas de leituras literárias. Nesta pretendemos conhecer e compreender as vivências de leitura literária que as crianças têm a partir das mediações desenvolvidas em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você observar sua a turma durante atividades com a leitura literária. Nessas observações farei notas de campo e gravações destes momentos, para analisá-los posteriormente. Outro instrumento será a entrevista com você em pequenos grupos. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: mínimos. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, será mantido o sigilo das informações e o anonimato dos participantes. A pesquisa pode ajudar discutir o tema leitura literária, sob o ponto de vista das crianças nesta faixa etária, trará contribuições que nos farão avançar em nossas concepções e práticas, sobre como a criança participa, sente e observa os trabalhos realizados com o texto literário.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador

**APÊNDICE F – Pseudônimos que foram escolhidos pelas turmas observadas,
inclusive com a forma de grafar os nomes**

A turma do 3º ano é formada por 23 alunos. No momento da entrevista, as crianças escolheram seus pseudônimos. Os motivos para as escolhas foram variados: porque acham o nome bonito, homenagem a alguém ou gostariam de ter um apelido. As escolhas foram: Muca, Froezen, Vitória, Yasmim, Raissa, Gustavo, Débora, Heytor, Maria, Luisa, Natan, Adenilson, João, Leviatã, Alice, Ana Beatriz, Sofia, Maria Clara, Pedro Henrique, Brayan, Valentina, Lara, Paulo.

A turma do 4º ano é formada por 26 alunos. Eles também fizeram as escolhas de seus pseudônimos tendo como argumento gostar do nome ou desejar ter um apelido: Tamara, Pietra, Caio, Michele, Filé, Matheus, Brenda, Rafael, Duda, Maiara, Lili, Felipe, Gilberto, Enzo, Adrian, Tais, Cleiton, Pablo, Yasmim, Raissa, Luana, Lucas, Tiago, Diego, Bruno, Tales.

ANEXO B – Texto informativo lido pela professora sobre o Dia da Árvore

Dia da Árvore

Um dia para conscientizar sobre a importância da proteção das florestas.

O Dia da Árvore foi criado no Brasil em 1965, para conscientizar sobre a importância das árvores, inclusive para a permanência da vida humana no planeta. O dia escolhido foi a data que marca o início da primavera.

Plantas, algas e árvores são essenciais para a manutenção da vida na terra, pois através da fotossíntese, transformam gás carbônico, em oxigênio. As árvores, além de oferecerem abrigo e sombra para outras espécies, garantem a manutenção da biodiversidade, diminuem a temperatura local, assim como ajudam a abastecer os lençóis freáticos com água e reduzem ruídos em grandes cidades. Elas têm a capacidade de absorver carbono da atmosfera e, por isso, as florestas têm um papel essencial na regulação do clima, absorvendo o CO₂, um dos principais gases causadores do aquecimento global, que é uma das maiores ameaças para a manutenção da vida no planeta. Segundo o relatório do IPCC, da Organização das Nações Unidas, se mantivermos o ritmo de emissões de gases de hoje, até 2040 a terra aumentará sua temperatura média global em mais de 1,5°C, o que pode aumentar significativamente catástrofes e desastres naturais, além de seca e prejuízos econômicos.

As árvores também colaboram para garantir a qualidade e quantidade do abastecimento de água. As matas ciliares, nas margens de rios e nascentes, ajudam a evitar a erosão do solo que, quando acontece, carrega sedimentos que comprometem a qualidade da água. Além disso, oferecem alimento e matéria prima para as mais variadas indústrias, sendo essencial para a economia.

THE NATURE CONSERVANCY. Disponível em: <https://www.tnc.org.br/conecte-se/comunicacao/noticias/dia-da-arvore/>. Acesso em 08/06/2023