



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CRISTIANE BEGALLI EVANGELISTA

**COMO A PRÁTICA DE LEITURA DA LITERATURA
EM SALA DE AULA PODE CONTRIBUIR NA
FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA: RELATOS DE
UMA PROFESSORA.**

CAMPINAS

2015

i



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CRISTIANE BEGALLI
EVANGELISTA

**COMO A PRÁTICA DE LEITURA DA LITERATURA EM
SALA DE AULA PODE CONTRIBUIR NA FORMAÇÃO
DA CRIANÇA LEITORA: RELATOS DE UMA
PROFESSORA.**

Orientador(a): Prof. Dra. Ana Lúcia Guedes - Pinto

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA
CRISTIANE BEGALLI EVANGELISTA E ORIENTADA
PELA PROF. DRA. ANA LÚCIA GUEDES - PINTO.

Assinatura do Orientador

A handwritten signature in black ink, appearing to be "Ana Lúcia Guedes - Pinto", is written over a horizontal line.

CAMPINAS
2015

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Ev48c Evangelista, Cristiane Begalli, 1978-
Como a prática de leitura da literatura em sala de aula pode contribuir na formação da criança leitora : relatos de uma professora / Cristiane Begalli Evangelista. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Ana Lúcia Guedes - Pinto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Práticas de leitura. 2. Literatura. 3. Ilustrações. 4. Leitores. 5. Comunidades. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia, 1969-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: As the practice of reading literature in the classroom can contribute to the formation of the child reader : reports of a teacher

Palavras-chave em inglês:

Reading practices

Literature

Illustrations

Readers

Communities

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Norma Sandra de Almeida Ferreira

Maria Cristina da Silva Tempesta

Lígia Formico Paoletti

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Data de defesa: 30-06-2015

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

COMO A PRÁTICA DE LEITURA DA LITERATURA EM SALA
DE AULA PODE CONTRIBUIR NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA
LEITORA: RELATOS DE UMA PROFESSORA.

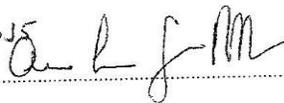
Autora: Cristiane Begalli Evangelista

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes - Pinto

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por **Cristiane Begalli Evangelista** e aprovada pela
Comissão Julgadora

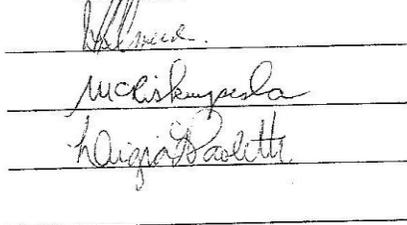
Data: 30/06/2015

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2015

RESUMO

O trabalho vem através da pesquisa participante, mostrar como a prática da leitura da literatura na sala de aula pode contribuir na formação da criança leitora. O estudo foi realizado em uma turma do 2º ano do ensino fundamental da rede municipal de Hortolândia. A pesquisa se dedica à análise de episódios que trazem indícios de como as leituras da professora podem influenciar e direcionar as crianças em momentos de leitura no horário da biblioteca e ainda, trazer as opiniões/impressões expressadas de maneira informal pelas crianças a respeito dos autores lidos. Lajolo (2005), ao narrar a necessidade de se desenvolver um projeto de leitura na escola, afirma a importância de o professor ler com e para os alunos, pois “*estará dando a eles um modelo de leitura oral*”. A autora menciona ainda que o prazer da leitura precisa ser ensinado. Segundo ela, a escola e o professor têm responsabilidade pela formação do gosto pela prática da leitura. Oliveira (1997), fundamentada nas pesquisas de Vygotsky, acrescenta que a interação professor - aluno é fundamental para o desenvolvimento da criança. O trabalho de pesquisa procura visibilizar os sentidos e os significados que cada leitor atribui ao texto, tomando como base as perspectivas de Certeau (1994) e de Chartier (2011). É destacada a importância que a materialidade do livro assume para as crianças e o quanto as ilustrações contribuem para dar sentido e significado à leitura. Assim como o leitor se apropria do texto e o relaciona com sua bagagem cultural, o leitor produz sentidos e significados às ilustrações, e as imagens auxiliam o leitor a produzir sentidos e significados. O texto e as imagens se complementam e se inter-relacionam na compreensão da leitura.

Palavras-chave: práticas de leitura, literatura, ilustrações e comunidade leitora.

ABSTRACT

The present work emphasizes the importance of literature adopted inside school in the education of readers since childhood. The present research was accomplished focused in the second year of Elementary Public School in Hortolândia, São Paulo. The study concentrates in events, which indicates how the reading practices, implemented by the teachers, can influence and guide children during reading times in the library and, more, encourages children to express opinions and impressions, about the text, in a spontaneous and direct way. Lajolo (2005), by approaching the need to develop a reading project in schools, asserts the importance of the reading practices carried by teachers, inside the classroom, “giving the children an example of oral reading”. The author mentions also that the pleasure given by reading habits should be learnt by the children. Still according to Lajolo, the school and the teacher have the responsibility to transmit the pleasure found in the reading practices. Oliveira (1997), grounded in research Vygotsky, adds that the interaction between teacher and the students is crucial to the development of the children. The present study highlights the senses and the meanings that each reader obtains from the text through the perspectives of Certeau (1994) and Chartier (2011), also the author points out the impact that a book has in the children, and how the illustrations contribute to give sense and meaning to the reading. In the same way the reader catches the text and incorporates it to his cultural background, the illustrations and images help the reader to produce senses and meanings to it. Texts and images complete and combine each other in the process of understanding the reading.

Keywords: Reading Practices, Literature, Illustrations, Reading Community.

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	1
1 -TRAJETÓRIA: COMO TUDO COMEÇOU.....	3
2- CAMINHOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR.....	13
2.1 - ASPECTOS SOCIAIS E CULTURAIS QUE PERPASSAM A FORMAÇÃO DO LEITOR.....	13
2.2 - MATERIALIDADE DO LIVRO.....	20
2.3 - REPRESENTAÇÕES E ILUSTRAÇÕES.....	28
2.4 - LITERATURA INFANTIL.....	33
2.4.1 – ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA.....	33
2.4.2 – LITERATURA: O QUE É?.....	36
2.5 - PROFESSORA - MEDIADORA.....	41
2.6 – AS ESCOLHAS DAS LEITURAS E O LETRAMENTO LITERÁRIO.....	46
3 - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	53
3.1- O REFLETIR SOBRE O PRÓPRIO FAZER.....	60
3.2- O CONTEXTO DA PESQUISA.....	65
3.3- A ROTINA DE TRABALHO.....	69
3.4 - A BIBLIOTECA.....	72
4 - LEITURAS - PERCURSOS.....	75

4.1 – MARCELO, MARMELO, MARTELO – RUTH ROCHA	81
4.2 – A BELA BORBOLETA – ZIRALDO	89
4.3 – O MENINO MAIS BONITO DO MUNDO - ZIRALDO	97
4.4 – A BRUXINHA ATRAPALHADA – EVA FURNARI	105
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora Ana Lúcia, pela paciência, carinho, confiança e apoio ao longo deste trabalho.

A meu esposo, José, e aos meus filhos, José Eduardo e Maria Clara, pelo amor, paciência e carinho nessa trajetória.

Aos meus pais, pelo exemplo de vida.

Às minhas irmãs, Eliane e Ana Paula, pela preocupação e apoio dado.

À amiga Daniela, pelos momentos de interlocução durante essa história.

Às gestoras da minha escola Maria Aparecida Lopes Pedro, Lucilene Bruno Leite, Andréia Borelli (in memória), Raquel Cavini e Luciana Castelli, pelo apoio a pesquisa e o reconhecimento da importância desse trabalho.

Às professoras e funcionários da escola, pelos diálogos e interlocuções nas práticas cotidianas.

A todas as professoras que colaboraram na minha formação leitora.

Às professoras participantes da banca de qualificação, Norma Sandra de Almeida Ferreira e Maria Cristina Tempesta, pela leitura criteriosa e sugestões valiosas dadas ao trabalho.

Às professoras da banca de defesa Norma Sandra de Almeida Ferreira, Maria Cristina Tempesta, Cláudia Ometto e Lígia Paoletti, por terem aceito participar e pela leitura do trabalho.

A todos aqueles que, mesmo não tendo seu nome aqui citado, fizeram-se e fazem presentes em minha constituição pessoal e profissional.

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa teve por objetivo geral compreender como a prática de leitura de literatura de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental pode contribuir na formação da criança leitora. Buscou-se também aproximar-se das operações inventivas e criativas de uma comunidade leitora (sala de aula), procurando compreendê-las.

No primeiro capítulo é apresentada a trajetória de formação da professora, na qual retomo a relação com a leitura, que foi marcada pelas mestras que me iniciaram como leitora e como essas práticas me constituem até os dias de hoje como professora da escola básica, ainda descrevo as vivências nas aulas da pós-graduação.

O capítulo seguinte é dividido em seis partes. Na primeira, apresento a perspectiva dos estudos de Michel de Certeau. Procuro ressaltar como as operações dos sujeitos ordinários no cotidiano constituem-se como defesas para a vida. Na segunda parte, enfatizo como a materialidade do livro constitui-se como elemento relevante para atribuição de sentidos, significados e apropriação do leitor. Na terceira, apresento como as crianças se relacionam com as ilustrações, com os textos dos livros e delas se apropriam e fazem inferências. Na quarta, exploro aspectos de como ocorre a escolarização da literatura na escola e defendo que esse trabalho não se baseie na fragmentação. Procuro mostrar o conceito de literatura infantil. Na sequência, discorro sobre o papel do professor como mediador das práticas de leitura. Por fim, problematizo os critérios usados nas escolhas literárias e focalizo a intencionalidade pedagógica, apresentando o letramento literário.

As opções teórico-metodológicas compõem o terceiro capítulo. Nele contemplo a importância da descrição para a análise dos usos e operações dos sujeitos e suas práticas. Disserto sobre a complexa experiência de pesquisar a própria prática. Descrevo e contextualizo o campo de pesquisa e minha prática docente.

No quarto capítulo analiso os episódios selecionados que indiciam diversos movimentos que se insinuam no processo de apropriação da prática leitora vivida na escola.

1- TRAJETÓRIA: COMO TUDO COMEÇOU

Assim, vendo-me no passado, vejo-me, de certa forma, como objeto - como "outrem" - mas, ainda mais do que o historiador, que conta o passado, vejo-me, não como foi, não como fui, mas como a que sou me mostra ter ele sido e ter eu sido. (Magda Soares, 2001)

Para fazer-me entender a respeito da escolha do meu tema de pesquisa, comecei a refletir sobre minha prática docente, sobre a postura com relação à leitura, mais especificamente com a Literatura Infantil e a trajetória que segui como leitora.

Rememorando esse percurso, percebo que a leitura de literatura sempre permeou a vida, dentro e fora da escola, contribuindo para a construção de uma identidade profissional. A professora que sou hoje, as posturas que assumo diante do conhecimento e as práticas pedagógicas, principalmente em relação à leitura, estão ligadas, tecidas à trajetória como leitora e meu contato com o livro, principalmente por conta da influência das professoras que tive, tornando visível o que Soares (2001) afirma como "(...) interferência, que não posso evitar, do presente na reconstrução do passado" (p. 38).

Nessa reflexão, tomo como ponto de partida não apenas o passado, mas o presente que me permite sua rememoração. Ao escrever meu TCC em 2003, também retomei minha trajetória como leitora, mas nos dias de hoje, repenso e rememoro essa mesma trajetória com o olhar da profissional que sou em 2015, reconstruindo-a e tomando como base o trabalho que realizo. Ou seja, encontro-me em uma fase/momento da vida diferente da que estava a alguns anos atrás. Conforme já assinala Soares (2001):

Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e vemos o texto, antes ignorado. (Soares, 2001, p. 28).

Antes de ingressar como professora no município de Hortolândia, trabalhei dois anos como professora eventual em uma escola estadual de Campinas e, já naquele período, costumava ter em mãos livros de Literatura Infantil. As histórias sempre serviam de respaldo às ações didáticas e orientavam o direcionamento do meu fazer com as crianças.

Desde a época em que frequentava a pré-escola tive experiências de leitura, em especial com a professora Cleunice. Ela contava histórias todos os dias. Hoje não lembro certamente se ela contava ou lia. Lembro-me de que tinha sempre um livro nas mãos. Ficava fascinada. Imaginava o dia em que leria um livro, sabia que isso estava além das figuras as quais olhava e inventava histórias.

Aprendi a inventar histórias com minha mãe. Embora não tivéssemos livros em nossa casa, ela trazia da casa em que trabalhava livros didáticos velhos. Como ela não dominava a leitura detinha-se nas imagens e inventava a história. Mas isso, só fiquei sabendo depois, quando fui alfabetizada e percebi que minha mãe não dominava a leitura e a escrita.

Às vezes, ao procurar reconstituir essas lembranças de infância, recorro a minha mãe e algumas recordações são confirmadas. Outras ela não consegue se recordar ao certo, mas o fato, é que as lembranças ligadas às histórias e aos livros me marcam e me emocionam. Penso na trajetória daquela menina do interior do Paraná, desprovida de recursos, mas que se apegava a qualquer oportunidade de leitura e que até hoje vem tentando propiciar aos seus alunos condições melhores do que tivera e manter o que ficou como positivo.

Guedes - Pinto (2005, p. 2) nos mostra essa questão subjetiva que permeia o processo de recuperação do passado. Destaca que alguns sentidos atribuídos a certos acontecimentos marcam mais que outros:

Os fatos ocorridos na história terão sempre versões diferentes advindas da experiência de cada sujeito que os viveu. Assim, é constitutivo do ato de rememorar o imaginário de cada um. O que vale, ao nos debruçarmos sobre as lembranças que vão ficando e sendo registradas, é nos abriremos e termos sensibilidade para compreendermos os sentidos atribuídos pelos sujeitos a respeito da experiência vivida.

Voltando à professora Cleunice, ela tornou-se para mim um referencial de como uma professora deveria ler para os alunos. Já, desde essa época, eu dizia a todos que seria professora e que pretendia ser como ela. Assim, acredito que foram esses enredos que impulsionaram a paixão pelos livros.

Até aquele momento, só tínhamos contato com os livros que eram disponibilizados na sala de aula, mas na primeira série a professora explicou que na escola tinha um espaço chamado Biblioteca. Só poderia ir nesse lugar quem aprendesse a ler "direitinho". Lembro que sempre tínhamos sabatina de leitura em voz alta. Há pouco tempo fiquei sabendo, com tristeza, que Dona Clotilde, outra professora marcante, aquela que me ensinou a ler e a escrever através da cartilha "Caminho suave", veio a falecer.

Na última viagem que fiz a Assis Chateaubriand no Paraná, conversei com uma amiga da família (também professora e sobrinha da professora Clotilde) sobre as recordações das leituras em sala de aula. Essa amiga comentou sobre a paixão que minha professora tinha por Monteiro Lobato. Esse fato levou-me a refletir sobre as diversas vezes em que retirei da Biblioteca livros de Monteiro Lobato de capítulos menores. Um desses que me vem à memória é a história do Minotauro, embora na ocasião tivesse muito medo, mas insistia em lê-lo.

Assim, comecei a tecer meu percurso como leitora. Até a quarta série do ensino fundamental frequentava com assiduidade a biblioteca da escola. As professoras, em sua maioria, passavam fichas de leitura a serem preenchidas, mas me recordo que independente desta ficha, pegava livros emprestados para ler. O interessante é que nesta fase, era eu quem lia livros para minha mãe e minha irmã mais nova. Assumia o papel da mediadora das leituras das histórias.

Quando ingressei na quinta série, tive que mudar de escola. A biblioteca da nova escola não tinha muitos livros de literatura infantil. Os livros mais recorrentes eram voltados apenas para pesquisas. Nesta época, comecei a ler os livros da coleção Vaga Lume. No período entre a quinta e a oitava série minha relação com a leitura pareceu entrar em crise. O acesso aos livros era difícil. A situação ainda ficou pior quando me mudei do Paraná para Campinas, pois a escola onde fui estudar não tinha biblioteca.

O ingresso ao magistério¹ foi de suma importância nesse sentido, tanto para minha formação profissional e quanto para meu crescimento como leitora. Foi nessa fase que conheci os grandes clássicos da literatura brasileira. Minha professora de Língua Portuguesa, Nelsina, lia em voz alta de vez em quando para nós. Demonstrava cuidado com o suporte material do livro. Mostrava-o como uma relíquia, um tesouro. Falava dos escritores de um jeito enfático, despertando o interesse para a leitura de algumas obras. No primeiro ano, ela passava uma lista com um grande número de autores, dava-nos a opção da escolha e nos anos seguintes ia afinando.

O fato é que antes mesmo das leituras serem restringidas a um volume menor, já gostava de ler Clarice Lispector. Acredito que passei a gostar de Clarice como escritora devido à paixão que a professora Nelsina referia-se à autora. O conto Felicidade Clandestina me remete à infância. Sonhava em ler Reinações de Narizinho como a personagem do conto. Esse livro era disputado, mas no dia em que consegui retirá-lo na biblioteca "já não era mais uma menina com um livro, mas com seu amante", como dizia a autora.

Essa prática leitora por parte das professoras continuou na universidade nas aulas ministradas pela professora Ana Lúcia Guedes Pinto. Achava interessante os momentos em que ela lia literatura infantil, e assim, decidi realizar minhas atividades do estágio sempre pautadas pela prática da leitura da literatura.

¹ Cursei o magistério no CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) em Campinas.

Antes de ingressar no curso de Pedagogia, já tinha lecionado como professora eventual da rede estadual de ensino em Campinas. Era difícil o trabalho, já que a cada dia estava com uma série diferente, em um período diferente e, geralmente, quando isso acontecia, as professoras não deixavam atividades preparadas para os professores eventuais utilizarem com as turmas.

Me sentia da mesma forma quando cursei a disciplina de estágio no magistério, "sem lugar", e a literatura infantil foi um dos caminhos ao qual pude recorrer. Como já disse, tinha sempre um livro em mãos e, a partir de sua leitura, criava as atividades tanto na oralidade como na escrita.

A leitura de literatura, portanto, perpassa minha história de vida como aluna e passou a ser crucial na minha prática pedagógica. Tanto que a pesquisa do TCC coincidiu com meu ingresso como professora na rede municipal de Hortolândia. Na época problematizei também minha prática de leitura com os alunos de 2ª série, só que com o foco voltado à didatização da leitura².

Hoje, não considero com tanto peso a didatização da leitura tão relevante na formação da criança leitora. Venho percorrendo um caminho no qual a leitura de literatura infantil possa ser um deleite aos alunos. Embora, não deixe de reconhecer que em alguns momentos pedagógicos, seja importante retomar certos procedimentos e estender o trabalho com oralidade, leitura e escrita de livros paradidáticos³.

² No TCC tomei a didatização da leitura como o uso dos procedimentos tradicionais que a escola assumia em relação à prática de leitura, tais como a realização das fichas de leitura. De certa forma, através dessas práticas leitoras, os alunos experimentaram sensações, apropriaram-se de leituras e de tipos de leituras que não tinham contato. Além de conhecerem melhor a materialidade dos livros. Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação da profª Drª Ana Lúcia Guedes-Pinto, Campinas, 2003.

³ Apresento as definições, de forma resumida, de Livro didático, paradidático e a leitura literária. Bunzen (2014) define o livro didático de Língua Portuguesa da seguinte forma: "...constitui-se como um material que foi pensado intencionalmente para o uso em situações escolares coletivas (nas salas de aula) ou individuais (em casa). Ou seja, sua principal função social é colaborar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem formal e sistematizado da Língua Portuguesa. Os livros paradidáticos são livros e materiais que auxiliam no processo de aprendizagem, complementam os livros didáticos, porém não os substituem. Possuem aspectos mais lúdicos que os didáticos, em geral, tratam de assuntos voltados para temas transversais

Pensando em aperfeiçoar a prática pedagógica, adquirir novos saberes, ter momentos para refletir sobre as ações pedagógicas de maneira aprofundada e entender o processo em que a criança vai se constituindo como leitora, decidi ingressar no curso de Mestrado.

Assim, assumi o desafio no projeto de pesquisa, de refletir sobre minha prática de leitura com os meus alunos e como essa prática poderia contribuir no processo formativo do pequeno leitor e construir o interesse pela Literatura, em específico a Infantil⁴. Para tal, pretendia levar em conta os sentidos e significados contidos nas falas das crianças.

Um dos objetivos era entender o papel da Literatura Infantil e do suporte material do livro infantil na formação/constituição do leitor.

Tendo encaminhado mais o projeto, decidi que pretendia compreender como as práticas da leitura, em especial a da professora, podem contribuir na formação da criança leitora.

Estudar a própria prática de trabalho trata-se de uma tarefa árdua, já que sua reflexão coloca em xeque nossos saberes e certezas, problematizando o caminho que estamos seguindo: será que estou seguindo o caminho certo? Essa

(Menezes e Santos, 2002). Paulino (2014) assevera a função da leitura literária: “A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções”.

⁴ A conceituação do que seja “literatura infantil” não alcança um consenso entre os próprios pesquisadores da área. Ela transita e se configura dentro um campo de polêmicas. O próprio substantivo – literatura – é alvo de disputas de poder entre distintos grupos sociais, como ressalta Lajolo (2001) ao procurar chegar a alguma definição a respeito do que tal substantivo possa representar nos dias de hoje tendo em vista sua história e os vários modos como hoje ela pode ser compreendida. Lacerda (1998), por outro lado, se nega a utilizar a expressão literatura infantil ou problematizá-la mesmo quando é chamada a falar sobre isso em uma palestra sobre o tema. A autora prefere negar a existência do nome e não entrar nessa seara. Aborda-a de outra forma. Já Ferreira (2006) situa o problema/ a celeuma que envolve a literatura infantil e o encara, situando-o na tensão entre o discurso pedagógico e o literário. A pesquisadora apresenta uma retrospectiva dos conflitos históricos que a circunscrevem, oferecendo um breve resumo da longa história (pequena no caso do Brasil) que tem marcado o campo da literatura infantil. Mais adiante, voltarei a esse tema, que será abordado com mais vagar.

prática estará realmente formando leitores? As crianças estão lendo mais livros? Como e o que posso fazer para contribuir mais no processo de constituição da criança leitora? Estou conseguindo perceber as pistas e indícios de minha prática como professora?

Guedes - Pinto (2005, p. 3) refere-se à importância da rememoração no processo formativo:

A rememoração possui essa força de nos colocar em xeque, de nos formular indagações sobre o vivido, sobre nossas escolhas e nossa experiência. E justamente em função desse diálogo que se inicia conosco mesmo é que nos revemos e nos surpreendemos "passando a limpo" a nossa história.

Outro aspecto a aprofundar nessa pesquisa se refere à sensibilidade de conseguir identificar a contribuição dos momentos em que, ao assumir a narração (a professora como mediadora) de história, provocariam vários momentos a se desdobrar na formação da criança leitora. Outras perguntas se configuram: Como as leituras da professora podem estar influenciando as escolhas de livros e direcionando os momentos de leitura no horário da biblioteca? E ainda, procurar a aproximação dos gostos que vão se formando, ouvindo e registrando as opiniões/impressões expressadas de maneira informal pelas crianças a respeito dos autores lidos.

Retomando agora o percurso da professora – pesquisadora. Ingressei no Mestrado no primeiro semestre do ano de 2012, cursando as disciplinas oferecidas pelo Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação e permaneci, paralelamente, colhendo dados através das anotações constantes e sistemáticas de minha própria prática pedagógica como professora.

As disciplinas cursadas permitiram reflexões que facilitaram o entendimento e a importância do registro da prática, já que uma das dificuldades encontradas era a de saber o quê e como registrar, pois o registro de toda prática leitora em sala de aula é algo exigente. Esses registros requerem a necessidade de se transcrever as interlocuções, de ter que trabalhar com dois discursos

distintos: o da professora que realiza o planejamento do trabalho em sala de aula e o da pesquisadora que analisa, constrói perguntas a respeito do processo desse trabalho encaminhado pela professora. A exigência decorre desse exercício necessário de manter distanciamento do que me é muito familiar e continuar o cotidiano da escola.

A disciplina *Memória, História e Educação: Referenciais Teórico - Metodológicos*, ministrada pelas professoras Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha e a Dra. Maria do Carmo Martins, propiciou a leitura de historiadores como Marc Bloch, Peter Burke, Hamilton, Thompson, Ana - Marie Chartier e Certeau, dentre outros.

A disciplina proporcionou a discussão das fontes como representação da prática cultural, em especial o tripé que deve orientar a prática do historiador tal como nos mostra Certeau: a história como uma produção do lugar social, como investigação e como uma operação da escrita, pois mostra o estudo de fontes que até então não eram estudadas. Foi essa reflexão em torno da prática do historiador que me auxiliou nos registros do trabalho cotidiano.

A disciplina *Seminário I: História da Educação: Leituras de Michel de Certeau e Roger Chartier*, ministrada pela Prof^a Dra. Maria Cristina Menezes e pelo Prof^o Dr. André Luiz Paulilo, contribuiu no entendimento da teoria de Certeau ao focar as questões cotidianas que são imprescindíveis para o referencial teórico e análise das situações de leitura registradas da prática de leitura com os alunos.

Destaco ainda, a importância da discussão entre Certeau e Chartier para a presente dissertação, já que a disciplina possibilitou a discussão e diferenciação do enfoque dos autores sobre o objeto cultural livro. Certeau apresenta o livro como uma construção do leitor que dá sentido e significado ao que lê. Nosso repertório e experiência com a leitura pode nos levar a entender/compreender de forma diferenciada uma obra que já lemos.

Chartier traz uma discussão diferenciada ao debruçar-se sobre o suporte material do livro, que considero fator preponderante na leitura de/e para crianças.

A disciplina *Imagens, Corpo e Educação*, ministrada pela professora Dra. Carmen Lúcia Soares, propôs a leitura de imagens e de textos que mostram a história do Corpo como um processo histórico e seu significado ao longo da história da Humanidade. Essa disciplina me fez refletir sobre os gestos e expressões corporais da criança no ato da leitura, que podem nos indicar/apontar sentidos e significados que demonstram visualmente como a leitura está sendo apreendida pela criança.

Já a disciplina *Trabalho docente, práticas escolares cotidianas: conexões com a História Cultural e as ciências da linguagem*, ministrada pela professora Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto, levantou discussões importantes sobre a prática docente, contribuiu na reflexão do diálogo entre teoria e prática, possibilitando a imersão na leitura do livro "Práticas de Leitura na Infância", que se revelou crucial para o levantamento teórico e metodológico desse trabalho, além de propiciar o aprofundamento da discussão de como pesquisar a própria prática.

As *Atividades Programadas de Pesquisa (APP)* foram de suma importância para discussão das questões metodológicas, na reflexão e direcionamento da prática pedagógica com a leitura, a aproximação de autores que não conhecia, dentre estes Janaína Amado e Vagner Silva. Os momentos na APP também possibilitaram a troca de experiências com os pares, o que contribuiu e sinalizou questões da minha prática até então despercebidas, mas fundamentais para a pesquisa.

Tendo retomado até aqui alguns aspectos de meu percurso de leitora e tendo cursado disciplinas que problematizaram questões relevantes sobre a perspectiva histórica da educação e das práticas de leitura, busco a partir daqui analisar os efeitos da mediação da professora com a leitura junto a seus alunos.

2- CAMINHOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR

...entrei numa livraria, que me pareceu o mundo que gostaria de morar. De repente, um dos livros que abri continha frases tão diferentes que fiquei lendo, presa, ali mesmo. Emocionada, eu pensava: mas esse livro sou eu! (Clarice Lispector, 1998)

Pesquisar como as práticas de leitura do professor, por meio da exploração do uso de literatura em sala de aula, podem contribuir na formação da criança leitora, requer diversos procedimentos. A busca de referências teóricas que fundamentam questões que permeiam e embasam a importância da leitura no percurso da formação pessoal dos sujeitos e a sistematização de uma série de posturas e encaminhamentos no trabalho de campo.

Procurei aqui destacar os sentidos e significados que cada leitor atribui ao texto apoiada no trabalho de Silva (2008), na perspectiva de Certeau (1994) e de Chartier (1999). Tais autores chamam atenção para a inventividade do leitor, destacam a importância que a materialidade do livro assume para as crianças e o quanto as ilustrações podem contribuir para dar sentido e significado à leitura. Busco neste trabalho discorrer sobre o conceito de uma literatura específica - a literatura infantil; sobre o professor como mediador no processo de formação do leitor e sobre a importância das escolhas literárias do professor e o trabalho com o letramento literário.

2.1 - ASPECTOS SOCIAIS E CULTURAIS QUE PERPASSAM A FORMAÇÃO DO LEITOR

Um fator crucial para se refletir e problematizar a respeito da formação do leitor é tratar sobre as operações dos sujeitos frente aos materiais de leitura. No caso desta pesquisa, essas preocupações, se voltam aos alunos e à professora. Ao longo do trabalho trarei situações de minha prática pedagógica, assumindo a

fala de um lugar socialmente e culturalmente definido, que estabelece uma ordem, como menciona Silva (2008, p. 34):

Os discursos acadêmicos e os próprios discursos que circulam no cotidiano escolar algumas vezes "definem" os sujeitos como amoldados a uma ordem social vigente. Outrora ouvimos falar que os sujeitos de camadas populares não se preocupavam com a educação de seus filhos, estariam conformados à instituição excludente que conhecem, ou ainda, algumas vezes, não apoiariam o trabalho que se dá no cotidiano pedagógico.

Silva (2008) se apoia em Certeau, autor que estuda as práticas culturais cotidianas, ao trazer a discussão sobre as operações dos sujeitos em relação à cultura, mostrando que se opõem ao que é pré-determinado e criam suas táticas para enfrentar as imposições do sistema vigente. É o sujeito ordinário⁵, criando esquemas próprios para lidar com situações cotidianas.

Essas operações, no âmbito da escola, não ocorrem apenas através das possibilidades e inventividades dos alunos, mas também da professora, através de uma prática que permite liberdade de criação, de forma a contribuir no processo de formação do leitor.

Certeau define as artes de fazer como "assimiláveis a modos de emprego, essas "maneiras de fazer" criam um jogo mediante a estratificação de funcionamentos diferentes e interferentes" (1994, p.92).

Esse jogo acontece de forma anônima e, muitas vezes, pode passar invisível por aqueles que tentam manter a ordem vigente, mas, como ressaltou Silva ao citar Certeau "... as práticas cotidianas constituem-se como defesas para a vida" (2008, p. 35). Em seu estudo em uma instituição da educação infantil, Silva (2008) destaca o modo como as crianças e suas famílias empregam táticas por meio das quais deixam marcas de seus quereres e de suas visões de mundo.

⁵ Sujeitos ordinários são os indivíduos classificados socialmente como excluídos e dominados, mas que de nenhuma forma são passivos – já que, segundo Certeau (1994, p. 38): "O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada". A subjetividade do sujeito está sempre premente, autor de sua própria história, com gestos e modos de fazer e viver.

Os sujeitos ordinários podem ser pessoas comuns - como as professoras e seus alunos da escola básica - atuantes no mundo da escrita e da leitura, constituindo e mostrando suas visões e interpretações sobre o que vivem ao seu redor. Através de sua subjetividade, vivenciam, interagem e lidam com as questões cotidianas.

As palavras de Certeau reforçam o jogo usado pelos sujeitos ordinários para mudar a ordem imposta:

Ele os superimpõe e, por essa combinação, cria para si um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar ou da língua. Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade. Por uma arte de intermediação ele tira daí efeitos imprevistos (1994, p. 92 e 93).

Acredito que o ato de ler histórias, dentro dos pressupostos da perspectiva da leitura - fruição⁶ para os meus alunos⁷ instaura um momento em que cada um pode viajar a seu modo. Abre espaço para as pluralidades do sentir o texto. Essa forma de proceder com a prática da leitura, tal como defendida por Certeau (1994) e por Geraldi (2013), possibilita às crianças alçar voos, deixar a imaginação levá-las para longe.

Certeau (1994, p.269) menciona:

Experiência inicial, até iniciática: ler é estar alhures, onde não se está, em outro mundo; é constituir uma cena secreta, lugar onde se entra e de onde se sai à vontade (...)

⁶ Leitura – fruição, segundo Geraldi é “(...) ir ao texto sem perguntas previamente formuladas, sem querer escrutiná-lo por minha escuta, sem pretender usá-lo: despojado, mas carregado de história” (2013, p. 174). Ou seja, o ato em que a leitura literária é realizada para o deleite de quem lê e de quem escuta as histórias. (Ver Guedes-Pinto, 1996).

⁷ No capítulo de Metodologia tratarei com detalhes as questões relativas ao processo de geração de dados.

A prática de leitura que desenvolvo em minha sala de aula poderia até ser classificada como uma forma hierárquica como nos fala Certeau, já que é inegável meu papel de detentora de um segredo⁸. Por outro lado, mesmo reconhecendo esse aspecto, posso dizer que em vários momentos pude testemunhar as diversidades de sentidos que os alunos demonstravam durante a vivência dessa prática.

Podemos dizer que no âmbito escolar, os sujeitos inseridos nesse contexto também usam de artifícios para lidar com as regras, leis impostas, e isso acontece, em específico, com as práticas de leitura, já que o leitor busca a liberdade para se apropriar e reinventar não só o que lê, mas também a leitura diária feita pela professora.

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor; seu editor ou seus comentadores. (Chartier, 1999, p.77)

No ato de ler, o leitor aciona suas memórias de leituras, experiências e vivências, ou seja, traz consigo uma bagagem cultural, o que propicia relações com o que já foi lido e vivenciado. Possibilita, com isso, a construção dos sentidos daquilo que lê. Com suas memórias, atribui novos significados, mesmo quando se lê novamente uma obra.

A leitura, dependendo de como é realizada, produz diversos sentidos e pode estar relacionada a lugares, situações já experimentadas, sensações e emoções, como: o vento soprando no rosto, a fragrância de perfumes variados,

⁸ Certeau (1994, p. 267) refere-se àquelas pessoas “privilegiadas” que têm o segredo dos livros, pois são ditos como os “verdadeiros intérpretes”. Segundo o autor, existe entre mestres e alunos uma relação de forças nas instituições que demarcam a legitimidade da leitura, conforme uma hierarquia imposta. O autor critica essa premissa nas práticas de leitura que deixam de analisar as operações da leitura dos sujeitos “ordinários”, conforme mencionado acima.

recordações, sentimentos. Autores como Ana Maria Machado, Angela Lago, Marina Colasante, Ziraldo, podem ser tomados como exemplos no âmbito da literatura infantil, como produtores de obras que provocam inúmeras sensibilidades.

Acredito que a leitura, em especial de literatura, permite aguçar a subjetividade, pois cada pessoa compreende e se apropria das leituras realizadas de maneira singular. Quando dois sujeitos leem uma mesma obra, as impressões deixadas pela leitura podem ser bem diferentes, pois dependerá dos usos e das inter-relações que cada um fez com sua história como leitor, ou seja, cada um dará seu próprio significado a esta leitura. Como diz Certeau (1994), ler nos permite ir alhures, nos dá asas para voar alto.

Cada indivíduo possui maneiras e modos de usar e utilizar-se do objeto de leitura. Esse processo na formação do leitor tem um caráter complexo, pois quando as experiências de leituras se inter-relacionam proporciona ricos percursos e/ou formas de apropriação peculiares sobre o ler. Ao longo de sua trajetória formativa, um leitor vai se munindo, aos poucos, de novos conhecimentos, de uma visão de mundo mais ampla, de uma apreciação estética diversificada. Ou seja, formar leitores pode significar formar sujeitos com repertórios para reflexão sobre a vida.

Silva apresenta contribuição para a questão da apropriação da leitura religiosa, por exemplo. Ela menciona a diversidade de formas de se ler e de se referir à bíblia pelos seus leitores:

Dessa maneira, o episódio anterior vivido com as crianças demonstrou-me que, embora a Bíblia esteja presente em várias práticas de leitura, os modos como ela é lida e manuseada não são os mesmos, havendo, portanto, diferentes finalidades e habilidades da leitura que são evocados em seu uso (2008, p. 48).

A autora mostra com seu estudo que, mesmo que o objeto de leitura seja alvo de tutela e de controle, os sentidos dados a ele e os processos de apropriação de seu conteúdo, passam por aspectos da subjetividade de cada leitor. Nessa perspectiva, a prática da leitura precisa ser entendida no seu plural.

Outro fator preponderante na formação do leitor, específico da esfera escolar, diz respeito à prática da oralidade. Ler em voz alta para os alunos pode ser considerada como uma das possibilidades na constituição da criança leitora⁹. Sobre isso Certeau diz:

Mostram que a criança escolarizada aprende a ler paralelamente à sua aprendizagem da decifração e não graças a ela: ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem. Noutras palavras, somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas as expectativas a decifração de um escrito afina, precisa ou corrige (1994, p. 263).

Conforme se pode facilmente identificar nos documentos oficiais (PCN, PNAIC) que fornecem as diretrizes para a alfabetização das crianças, é fundamental que a escola desenvolva seu trabalho de ensino de forma contextualizada. É ressaltado que o processo de escolarização deve levar em conta as práticas socioculturais em que seus alunos já estão inseridos. Nesse sentido, defende-se a alfabetização na perspectiva do letramento¹⁰.

Nessa perspectiva, considera-se as vivências do sujeito, os sentidos que possam atribuir, dando voz e vez ao "homem comum"¹¹, reconhecendo a escrita e

⁹ Muitas vezes após a leitura em voz alta na classe, as crianças começam a comentar as histórias, fazem perguntas, e, mesmo não sendo esse o objetivo daquela leitura, algumas histórias precisam ser retomadas através da releitura de alguns trechos, de livros inteiros ou na oralidade.

¹⁰ Kleiman (2005) diz que, ao ensinar a ler e escrever, ao inserir as crianças nas práticas de leitura e escrita, a escola já está o fazendo dentro das práticas de letramento. Segundo ainda a autora, "Letramento" é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. "Por que a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana" (pag. 5).

a leitura como práticas cotidianas, sociais e culturais, constituídas no curso da história.

Retomo a questão da atribuição de sentidos, significados e apropriação do leitor. Certeau (1994), assim define a operação do leitor diante do texto:

(...) Com efeito, ler é peregrinar por um sistema imposto (o do texto, análogo à ordem construída de uma cidade ou de um supermercado). Análises recentes mostram que "toda leitura modifica o seu objeto", que (já dizia Borges) "uma literatura difere de outra menos pelo texto que pela maneira como é lida", e que enfim um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido. Se portanto "o livro é um efeito (uma construção) do leitor", deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de lectio, produção própria do "leitor". Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a "intenção" deles (1994, p. 264).

Por esse viés, percebe-se a fragilidade que permeia as intenções de um autor com a produção de seu texto. O que se propõe um autor, ao escrever seu dizer e externalizar nas páginas seu narrar, fica distanciado dos seus objetivos a partir do momento em que o leitor começa a tecer sua rede de impressões, sentidos e significados ao que lê. É como se o autor lançasse o primeiro fio da rede, mas o leitor transpusesse esse fio a uma rede maior que já vem sendo construída ao longo de sua história como leitor, ampliando o leque de relações e conhecimentos já existentes.

Muitas vezes alguns fios se embarçam e pode surgir a necessidade de ser refeito, repensado, reestruturado, fato que contribuirá e enriquecerá a prática leitora. Pode-se afirmar que a subjetividade e singularidade do leitor deixam marcas nos sentidos atribuídos ao que se lê.

¹¹ Aqui tive a intenção de empregar um termo que se aproximasse e tivesse o mesmo sentido de "sujeito ordinário", como mencionado acima.

2.2 - MATERIALIDADE DO LIVRO

Se a prática leitora ocupa papel importante na construção dos sentidos dos textos pelos leitores, a materialidade também pode desencadear "uma produção de sentido" (Silva, 2008) por meio de ações corporais que se realizam na interação com o objeto – livro. A autora, baseada no referencial teórico da História Cultural, relata como passou a ser importante em sua pesquisa, o olhar para a relação dos sujeitos com o suporte material da leitura:

Os aspectos apontados por Fontes e Chartier acerca da relação existente entre o corpo e o suporte material, bem como a produção de sentidos que daí decorre, alertaram-me para a seguinte questão: compreender as práticas de leitura vividas pelas crianças e por suas famílias exige também uma compreensão da relação desses sujeitos com os suportes que estão em jogo. Faz-se necessário entender os sentidos desencadeados pela materialidade do livro nas diferentes comunidades de interpretação (idem, p. 40).

No caso desta pesquisa, conforme mencionado antes, o suporte a que recorro e que utilizo com os alunos é o livro de literatura infantil impresso, que remete questões próprias a essa materialidade: O tamanho das letras, a textura da página, o tipo de encadernação, a capa, o tipo de papel usado, o título, a ilustração, a montagem do texto e a organização de suas páginas.

Todos esses aspectos interferem na apreensão de sentidos e participam das formas e gestos corporais que constituem o ato de leitura, conforme aponta Chartier (1999). A capa do livro, o título e as ilustrações podem ser cruciais no momento da escolha de um livro e não de outro. E em se tratando de crianças, a visualização do material e o seu manuseio ganham uma dimensão importante a ser considerada¹².

Segundo Chartier (1999: 138), aspectos que podem parecer triviais, não o são quando se trata de analisar as práticas de leitura:

¹² Hoje temos no mercado editorial o E-book, um livro em suporte digital com materialidade e características diferentes do livro impresso. Nesse trabalho, opto por não desenvolver e pontuar questões relacionadas a esse novo suporte.

A diferença pode também estar ligada, mais fundamentalmente, ao efeito significativo produzido pela forma. Um romance de Balzac pode ser diferente, sem que uma linha do texto tenha mudado, caso ele seja, publicado em um folhetim, em um livro para os gabinetes de leitura, ou junto com outros romances, incluído em um volume de obras completas.

A materialidade do livro, no contexto do uso da literatura infantil ganha destaque ao se focar o processo de formação inicial do leitor. Quando se busca, por exemplo, que a leitura em sala de aula seja feita de forma prazerosa. É importante considerar livros atrativos para as crianças, do ponto de vista do seu acabamento e arte final. Nós professores, podemos construir uma prática leitora utilizando-nos dos recursos diversos em seu suporte de forma que atraia e seduza os jovens leitores.

A pesquisadora Silva (2008) tomou esse princípio em seu trabalho com as crianças pequenas. Adverte ela:

A materialidade do livro é portadora de sentido na relação com o leitor, na medida que possibilita ao sujeito determinadas atitudes mediadas por essa mesma materialidade (SILVA, 2008, p. 40)

Quando lemos, somos tomados, muitas vezes, por sensações indescritíveis e particulares. Vários autores já se detiveram a descrever esses momentos únicos e marcantes, tais como Clarice Lispector (1998) em *Felicidade Clandestina*, Proust (2003) ao retratar cenas de sua infância e mesmo Graciliano Ramos com suas memórias sofridas e doídas em relação aos primeiros contatos com o texto.

As reações dos leitores podem ocorrer de maneiras diversas e geralmente ligadas ao mundo dos sentidos: sensações, movimentos e expressões corporais. Ao observarmos os modos e gestos do leitor, podemos recolher indícios de seu envolvimento na leitura, o que às vezes é mais fácil de aproximação e de entendimento do que quando é apenas relatada tal situação.

Segundo Goumelot (2009: p. 108 e 109): “Há mesmo uma instituição do corpo que lê”. Os gestos e ações corporais que acompanham o ler podem indicar sentidos, emoções e sentimentos atribuídos aos textos pelo leitor, que muitas

vezes as palavras não conseguem traduzir de forma tão precisa. O autor ainda acrescenta que existe em toda leitura posições, atitudes corporais e disposição de cada um para/no ato de ler.

Outro ponto a ser destacado é a relação existente entre a história da prática de leitura e a história do livro, já que a inter-relação destas constituem e caracterizam as práticas leitoras atuais. As transformações e mudanças ocorridas no suporte do material escrito, ao longo da história, produziram efeitos na relação corporal e nos sentidos atribuídos do leitor no texto (Chartier in Silva, 2008, p. 41).

Sabemos que a leitura do rolo da Antiguidade era uma leitura contínua, que mobilizava o corpo inteiro, que não permitia ao leitor escrever enquanto lia. Sabemos que o códex, manuscrito ou impresso, permitiu gestos inéditos (folhear o livro, citar trechos com precisão, estabelecer índices) e favoreceu uma leitura fragmentada mas que sempre percebia a totalidade da obra, identificada por sua própria materialidade.

Para Roger Chartier (1999), a história do livro passou por três revoluções: A primeira revolução ocorreu do registro do barro ou pedra para o pergaminho. Em seguida, quando o texto em códex suprimiu o pergaminho, constituindo-se livro estruturado da forma que conhecemos hoje. O pergaminho não possibilitava ao leitor liberdade no ato da leitura, já que o leitor acompanhava a leitura desenrolando o pergaminho, de maneira que dificultava a retomada de ideias na leitura propriamente dita e não permitia que o leitor deixasse suas marcas nas margens.

Com o livro no formato em códex, o leitor pode ter uma postura mais volátil em relação ao livro, enquanto objeto e em sua prática de leitura. Permite assim outras posições corporais na realização da leitura, além de possibilitar que o leitor faça anotações nos espaços laterais do texto.

O suporte do livro, portanto, traz modificações também aos hábitos e práticas de leitura. O leitor começa a deixar registros de sua interação com o texto.

A revolução seguinte ocorreu por volta de 1450 com a invenção da máquina de impressão por Gutenberg, o que agilizou a reprodução do livro e sua difusão.

O que antes era escrito à mão de modo manuscrito artesanalmente, passou

a ser multiplicado pela engenhosidade da tipografia. Chartier (1999, p. 7) descreve este contexto histórico:

Em meados da década de 1450, só era possível reproduzir um texto copiando-o à mão, e de repente uma nova técnica, baseada nos tipos móveis e na prensa, transfigurou a relação com a cultura escrita. O custo do livro diminuiu, através da distribuição das despesas pela totalidade da tiragem, muito modesta aliás, entre mil e mil e quinhentos exemplares. Analogamente, o tempo de reprodução do texto é reduzido graças ao trabalho da oficina tipográfica.

Outra revolução surge com a digitalização do texto no fim do século XX, através de uma ampla difusão da rede mundial de computadores, a internet. Esse tipo de leitura assemelha-se com a leitura do papiro, pois o texto corre na tela como um rolo desenrolando, porém com a possibilidade do uso de algumas ferramentas que na época do papiro eram inexistentes, tal como a leitura no sentido vertical e rapidez com que podemos correr pelo texto, o que facilita a seleção do que será lido. Uma versatilidade que pode ser comparada com a forma e recursos que utilizamos em outros suportes, tais como livros e revistas, pois as estruturas dos textos são semelhantes. Nos últimos exemplos citados podemos destacar o sumário, indicando o número de página em que se inicia um determinado texto, enquanto que no suporte da internet, os títulos de um livro eletrônico podem ser acessados através de links.

Acredito que o acesso à internet possibilita intensificar a difusão da leitura, mesmo que não especificamente da leitura de literatura. Amplia o leque de opções de textos de maneira geral, o que pode influenciar nas práticas leitoras, nos modos e usos do que é lido, até mesmo pelo desenvolvimento no suporte a ser manuseado.

Silva (2008, p. 41), apoiada em Chartier, comenta a influência da história do livro e dos suportes de leitura que interferem nos significados e usos dos leitores. A autora sinaliza esse processo:

O olhar histórico acerca das práticas de leitura ajuda a compreender quais são os significados e os efeitos das rupturas que implicam os

usos, ainda minoritários e desiguais, porém vencedores de novas modalidades de composição, de difusão e apropriação.

Quando ocorreu a invenção da máquina de impressão poderíamos acreditar que a difusão da leitura e, conseqüentemente, o aumento do número de leitores seria aumentado, proporcionalmente, atingindo também larga escala, mas não é o que os registros mostram.

Primeiramente, Chartier (1999) aponta que o texto manuscrito ainda permaneceu em uso corrente por muito tempo após a invenção de Gutenberg. Muitas pessoas acreditavam que a relação autor – leitor seria alterada, pois “romperia a familiaridade” com o texto. Ou seja, as novas práticas em relação à produção e à comercialização do livro foram vistas com maus olhos por uma parcela de leitores.

Podemos fazer um paralelo de como foi esse processo de transição da difusão da leitura com o surgimento da prensa com o que ocorre nos dias de hoje com a difusão da leitura pela internet.

Na época de Gutenberg a forma como os livros eram produzidos suscitava críticas em torno da relação autor – leitor, acreditando-se que a tornaria mais distanciada, pois achavam que a correção dos textos pudesse corromper o escrito. No texto eletrônico também está posta essa questão do distanciamento do leitor em termos corporais. O modo de o corpo pronunciar-se e interagir com o escrito fica um pouco restringido..

Segundo Chartier (1999, p. 13), o texto eletrônico permite o distanciamento do leitor com relação ao escrito. O autor, ainda comenta as possibilidades de manuseio com o suporte livro (contato físico: virar páginas, segurar nas mãos, etc...), indicando que “a tela aparece como o ponto de chegada do movimento que separou o texto do corpo”.

Nas duas revoluções explicadas por Chartier, existem mudanças na relação dos leitores com os suportes de textos e conseqüentemente, alteração nos modos de ler e os usos da leitura, se imaginarmos de forma contextualizada cada época, como ratifica Silva (2008, p. 43):

Por meio dessa perspectiva, tornaram-se mais visíveis as estreitas conexões existentes entre a construção histórica da leitura com as práticas realizadas pelos sujeitos, nas diferentes instituições, nos diferentes espaços. Os modos de apropriação e representação dessas práticas estão inseridos em um contexto amplo de produção, portanto, são constituídos pelos valores da comunidade e, ainda, por seus usos históricos.

A história do livro e como se constitui sua materialidade servem como ponto de ancoragem para entender como as práticas de leitura têm sido praticadas ao longo da história. O importante nesse trabalho de pesquisa é compreender como a dimensão material do livro influencia os modos de ler nas comunidades leitoras.

É um aspecto crucial que diz respeito à materialidade do livro impresso se refere às estratégias adotadas pelo mercado editorial, a fim de controlar e orientar a leitura do público, tais como dispositivos usados nas capas, orelhas e prefácios das obras (Ferreira e Silva, no prelo). Ferreira (2006) adverte esse aspecto relativo às estratégias editoriais. A autora afirma que não podemos cair na ingenuidade de ignorar o campo editorial no contexto da formação do pequeno leitor. Alerta Ferreira (2006, p. 137):

Na produção dessas novas formas de divulgação dos livros infantis engendram-se diferentes estratégias editoriais e textuais, que repercutem e dialogam com aspectos das próprias obras.

Os modos de ler dos sujeitos não podem ser dissociados das estratégias editoriais, pois essas influenciam na apreciação de um texto e conseqüentemente, nos modos de ler. Por exemplo, o modo como lemos um livro com letras pequenas é diferente de como lemos um com letras em caixa alta, a relação corporal será diferenciada, pois no segundo caso, a mobilidade do objeto pode ser maior, permitindo o distanciamento dos olhos.

Portanto, o livro impresso possui características físicas e visuais imprescindíveis aos gestos, usos, modos de ler, construção de sentidos e significados, tais como: formato, texturas, tipo de papel, tamanho das letras, a coloração das imagens entre outros.

Ferreira e Silva (no prelo) chamam a atenção aos selos e premiações que legitimam os livros, que lhes dão status de qualidade, mostrando à comunidade leitora aspectos favoráveis e sugerindo a importância e o reconhecimento da obra.

Tal informação no objeto impresso possibilita ao leitor expectativas em torno do conteúdo que será apresentado, aguçando interpretações diversas sobre a obra. Afinal, como questionar a legitimidade de um livro premiado por instâncias reconhecidas (Prêmio Jabuti e Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil-FNLIJ) no campo dos livros? Obras que passam por avaliações criteriosas de especialistas na área.

Esse aspecto está presente nas instituições, e em especial na escola, através de investimentos dos órgãos públicos para a distribuição de livros nas escolas. Podemos mencionar o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca Escolar) do MEC, que tem distribuído um rico acervo de obras às escolas públicas. Esse material impresso disponibilizado, dotado de estratégias editoriais, sugerem, marcam e ressaltam diferentes práticas de leitura.

Nessa comunidade de leitores, o acesso ao livro infantil ocorre por intermédio de um adulto, em específico o professor, responsável por escolher, oferecer e ler para criança, como destacam Ferreira e Silva (no prelo).

Os modos de ler desse professor podem interferir e influenciar os sentidos que as crianças atribuem aos livros e aos textos. Se o professor, no ato de ler, explora a materialidade do livro, ressalta para o aluno, através de seu exemplo, que todas as partes de uma obra devem ser lidas e não apenas o que está escrito, esses gestos produzem efeito no outro. Essa proximidade com a obra ocorre também com os aspectos linguísticos, com o sentido do texto. Quando lemos, fazemos relações com outros textos e com aspectos de nossas vidas, é

fundamental que a criança possa compreender que uma leitura possa ser relacionada à outra.

O livro, como objeto cultural, só existe por conta de seu usuário - o leitor (Ferreira e Silva, no prelo), uma relação em que o último se apodera desse objeto e de todas as suas propriedades. Em contrapartida, dotado de uma prática historicamente produzida e construída (leitura), mobilizadores de sentidos e significados. Certeau (2008, p. 339) afirma “A cultura se julga pelas operações e não pela posse dos produtos”. É preciso olhar para os movimentos, muitas vezes sorrateiros, que constituem a prática da leitura.

Sentidos e significados mobilizados por um receptor como afirmam Ferreira e Silva (no prelo):

Nesse encontro entre um leitor de carne e osso (que tem idade, gênero, religião, escolaridade, um corpo; que tem comportamentos, interesses, expectativas, habilidades/competências, modos de ler, memória cultural e pessoal de leitura; que pertence a comunidade(s) de leitores etc.) e um texto (literário ou informativo ou epistolar; ora impresso, ora virtual ou xerocado; que tem uma autoria contemporânea ou mais antiga, coletiva ou individual; que faz parte de uma coleção ou não; datado e situado em uma época, em um gênero, carregado de uma história cultural-política-crítica, convenções e normatizações etc.), há uma prática de leitura que produz representações sobre esse texto/suporte e sobre os sujeitos que lidam com ele, que mobiliza valor de prestígio e de importância num campo de concorrência e de disputa em termos de poder e de legitimação.

No contato com o texto os leitores produzem significações devido às diversidades de cada sujeito, o que torna difícil pontuar a apreensão que cada leitor faz. Nessa pesquisa, a comunidade leitora definida se constituiu de uma turma de 2º ano, dos anos iniciais do segmento fundamental, com idade entre seis e sete anos, oriundos de várias religiões, com memória cultural e pessoal de leituras diversas.

2.3 - REPRESENTAÇÕES E ILUSTRAÇÕES

Conforme destacado, uma das questões que considero importante, como professora, na formação da criança leitora se pauta na apropriação do objeto livro. Isto significa construir junto a ela a percepção em torno da organização do livro, como é a sua apresentação visual: tipo de papel usado, a estrutura da capa, as cores escolhidas, e em especial, os desenhos, imagens e gravuras que o compõem.

No cotidiano escolar podemos observar nas atividades em sala de aula e nas idas à biblioteca, como os alunos interagem com os livros, como escolhem e selecionam o que vão ler, ou o quanto parecem estar com o pensamento distante ao folhear ou olhar as figuras de suas páginas.

Tudo isso pode estar relacionado, por exemplo, às ilustrações do texto, como enfatizado no item anterior, e aos sentidos e significados que o pequeno leitor atribui àquela obra escrita. As crianças costumam dar indícios em suas falas, sobre suas impressões a respeito das leituras que fazem, principalmente quando ficam diante de livros cujos autores já conhecem¹³ e com os quais se sentem mais familiarizados.

Góes (2009, p.18), ao retomar a história da imagem, relacionando-a com a perspectiva sócio - histórica, propõe ações de leitura:

Proponho: ler é relacionar cada texto lido aos demais anteriores (textos - vida + textos lidos) para reconhecê-los, significá-los, assimilá-los; processo que dota o leitor da capacidade de "ad-mira-ção" (olhar que aprende e apreende) e o torna um leitor-sujeito de sua própria história. Ato de leitura que é revolucionário, pois transforma o leitor passivo em leitor ativo, um coautor, doador de sentidos.

¹³ Por essa razão, escolhi como critério ler para os alunos durante um determinado tempo do ano letivo, livros de um mesmo autor da literatura infantil. Segundo Cosson (2014), esse é um entre diversos critérios que o professor recorre para selecionar o texto literário que será lido para os seus alunos.

Esse "olhar que aprende e apreende" parece muito forte quando focamos nas imagens dos livros que fascinam as crianças e causam "ad-mira-ação". Eu diria que, ao folhear o livro e visualizar as ilustrações, a criança ativa sentidos e sensações diversas que a levam a antecipar a ação, que em específico, seria o ato de uma possível escolha e leitura de um livro.

Após as leituras que desenvolvo com meus alunos no cotidiano das aulas, possibilito a eles que manuseiem os livros, o que em alguns momentos gera comentários e diálogos entre colegas. Muitas vezes esses comentários se referem à ilustração. Tenho constatado, na experiência acumulada que carrego como professora, o quanto as imagens, figuras e ilustrações mobilizam as crianças.

Góes (idem, p. 19), ainda ressalta a importância dos sentidos humanos, defendendo que a imagem não está ligada apenas ao visual, vai além do que os olhos veem:

(Arte do emissor que coloca no texto as chaves-pistas de leitura.) Objeto lido que se oferecerá ao nosso olhar, propondo caminhos. Para percorrê-los, precisamos ter nosso equipamento humano alerta:

OLHO / OUVIDO / + NARIZ / BOCA / TATO / INTELECTO

Lima (2008, p. 40), levando a discussão sobre a literatura para outro lado, critica o currículo escolar sobre o trabalho inadequado com o sentido da visão:

Na verdade essa é uma esfera em que o sistema educacional se move com lentidão, persistindo ainda uma ênfase no modo verbal, que exclui o restante da sensibilidade humana e pouco ou nada se preocupa com o caráter esmagadoramente visual da experiência de aprendizagem da criança.

Essa ideia tem perpassado muitas práticas pedagógicas nas escolas. Sentimos dificuldade de compreender um livro quando esse apresenta-nos apenas

a leitura visual ou naqueles que a imagem parece ser mais forte que o texto. A autora reforça a ideia de que o trabalho com as imagens nas escolas não segue um rigor com objetivos claros e bem definidos como o que ocorre, por exemplo, com o trabalho com a leitura do escrito. Lima esclarece que a imagem só não apresenta oposição quando relacionada a algo que envolve “*coisas concretas, controladas e codificadas pelo poder, seja civil ou religioso*” (2008, p. 40).

A autora apoia a ideia de desenvolvermos um sistema de aprendizagem na linguagem visual¹⁴, assim como aprendemos e dominamos as técnicas da escrita e da leitura, de maneira que possamos criar e compreender as mensagens visuais (2009, p. 73). Acrescenta ainda que o sentido visual pode ser ampliado como “*forte instrumento de comunicação*”.

Lima afirma que ler é um processo abrangente e que compreende várias e diferentes linguagens e dentre elas destaca os componentes intelectuais, fisiológicos, sensoriais e emocionais. Ler não se restringiria a decifrar sinais, mas a capacidade de atribuir sentido a esses sinais e apreendê-los e compreendê-los (idem, p. 71).

Sobre a experiência da leitura, a autora pondera como um processo que vai além do ato de ler, em um sentido mais abrangente e de outras linguagens que podem ir além do texto:

(...) vai além do texto e começa antes mesmo do contato com ele, processando-se como um diálogo entre o leitor e o que é lido, seja escrito ou sonoro, seja um gesto ou uma imagem. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço desenvolvidos de acordo com os desafios e as respostas apresentadas, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor.

¹⁴ Graça Lima (2009, p. 73), refere-se ao que podemos chamar de alfabetismo visual, defendendo a ideia de que as mensagens visuais sejam acessíveis a todos, podendo ser identificadas, criadas e compreendidas, para tanto, “devemos construir um sistema básico de aprendizagem”.

Ainda sobre a importância das ilustrações nos livros infantis, Alencar (2009, p. 27), assevera:

Complementando, na direção dos livros para crianças e jovens, podemos acrescentar que a ilustração pode substituir o texto, ampliá-lo, adicionar interrogações, oferecer outras possibilidades de leitura e impressões, enfim, interferem no desenvolvimento cognitivo, cultural, artístico e da sensibilidade e interioridade dos leitores.

Assim como o leitor se apropria do texto e o relaciona com sua bagagem cultural, as ilustrações e imagens levam o leitor a produzir sentidos. O texto e as imagens se complementam e se inter-relacionam na compreensão da leitura. Não estão dissociados, embora um livro formado só de texto ou só de imagens criam sentidos também, mas a possibilidade da interação entre os dois enriquece a prática e atrai o leitor. Alencar, ainda afirma que as ilustrações não atraem só as crianças, *"pois já vi muitos adultos fascinados pelas ilustrações de livros infantis"* (2009, p. 27).

Conforme mencionado antes, no percurso que tenho trilhado como professora do ensino fundamental, tenho observado o quanto as crianças demonstram fascinação diante das ilustrações de livros e o quanto os sentidos são explorados, em especial, àquelas que não dominam a leitura (decifração do código). Elas realizam a leitura com apropriação de detalhes que enriquecem e complementam essa mesma leitura, evidenciando em seus gestos e comportamentos, pistas e marcas de práticas culturais do que é ler.

Segundo Lima (2008, p.41):

Para a criança, a palavra só passa a ter importância primordial após sua alfabetização, pois muito antes disso ela já é capaz de transpor o mundo real para o mundo de signos visuais e ler o significado de imagens.

A criança que tem acesso a livros desde pequena, seja através de histórias contadas por adultos ou pelo contato com eles ao percorrer as páginas e visualizar as imagens, exerce, geralmente, uma prática leitora inicialmente pautada na oralidade e nas relações que fazem das imagens e das histórias com as visões de mundo que têm.

Alencar (2009), dentro das discussões sobre o papel da imagem no texto, afirma que as ilustrações não correspondem meramente a uma representação do texto e não se reduzem somente a um recurso para atrair ao leitor, mas a uma “segunda forma de leitura” junto ao texto e em relação a ele. O autor acrescenta ainda que estamos vivendo na era das imagens e que a nossa forma de olhar, está muitas vezes, restrita ao óbvio e que não conseguimos acompanhar a crescente evolução da tecnologia da produção de imagens.

As ilustrações seduzem e atraem os leitores para a leitura. Contudo, mais que isso, leva ao desenvolvimento da sensibilidade visual, e no caso das crianças, observo como professora, que o modo de tecerem comentários sobre detalhes das ilustrações, muitas vezes, revelam detalhes que passam despercebidos aos olhos de um adulto. Como professora, testemunho cotidianamente o efeito que as ilustrações têm sob o olhar da criança.

Se o texto produz sentidos e significados ao leitor, o mesmo ocorre em relação às imagens. Assim como no texto podemos recorrer a nossa história e a nosso trajeto como leitor, podemos acionar também nossa memória visual, o que nos leva, ao ler uma obra ou apenas ao olhar uma imagem, observar características próprias de um desenho que pode ser atribuído a um ilustrador específico¹⁵.

¹⁵ Oliveira (2009) relata que a alfabetização estética (o texto visual) tem sido deixada de lado em detrimento à alfabetização voltada para a aquisição do código escrito. A autora ainda ressalta que o letramento abarca uma variedade de linguagens e define: “A alfabetização estética é formação em sentido pleno. A leitura de textos visuais pelas crianças significa possibilitar a capacidade de expressar-se e compreender tanto a linguagem verbal quanto a não verbal, em todas as suas dimensões” (2009, p. 174).

Os ilustradores, ao darem à luz as imagens, colocam nelas muito de si, de sua leitura de mundo, de sua cultura, subjetividade, sentimentos, de sua alma. Nisso eles dão alma às ilustrações e estas passam a ser elas mesmas cheias de sentido, de personalidade, de sentimentos e emoções, de valor e interioridade (Alencar, p. 30).

Os ilustradores dão vida às imagens. É mágico constatar quando os recursos visuais do livro são explorados, principalmente em sala de aula, através da mediação do professor, ao mostrar as ilustrações, questionar os alunos, levá-los a fazer relações entre texto e imagens e discutir pontos de vista. Nesse aspecto, o cotidiano escolar, especialmente a sala de aula, fornece um intenso reservatório de ações e reações às imagens que acompanham os textos.

As crianças compreendem, visualizam e fazem relações que podem ir além da própria imagem de maneira que enriquecem sua história com a leitura, mostrando sentidos aguçados para o que se deparam.

Ilustrações e texto se complementam, dão vida às histórias e atraem a atenção dos pequenos leitores. Por isso a importância do professor mediar esse processo, acompanhar e participar ativamente da trajetória dos alunos como leitores, explorando e ensinando-os a explorar todos os aspectos e características dos livros de literatura. Segundo nos lembra Lajolo: *“Para gostar de ler literatura, é preciso aprender”* (2005, p. 5). E esse aprendizado se desenvolve na escola, com os professores.

2.4 - LITERATURA INFANTIL

2.4.1 – ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

Quando adentramos o campo da literatura infantil e o que ela representa, é de suma importância refletir sobre questões polêmicas: A escolarização da leitura

literária e a literatura infantil poderiam ser consideradas como Literatura nas práticas desenvolvidas na escola?

Soares (2011, p. 17) discute a relação entre literatura infantil e escolarização, trazendo duas perspectivas: uma em que a escola se apropria da literatura infantil e a outra em que a literatura infantil é produzida para a escola. Considero importante tal discussão, mas não pretendo abarcá-la de forma aprofundada nesse trabalho, pois, como explica Soares, "*Uma e outra dessas duas perspectivas suscitam a questão, tão debatida e nunca resolvida, do conceito de literatura infantil (...)*". Na nota de rodapé do capítulo 1, também é abordado o desafio que significa entrar em um contexto tão polêmico.

No texto "A escolarização da literatura infantil e juvenil", a autora inicia uma discussão que versa sobre a produção da literatura infantil voltada para a escola, porém enfatiza a discussão sobre como a escola utiliza-se da literatura, escolarizando-a, e muitas vezes, descaracterizando os sentidos e significados propostos do que inicialmente pensou o autor de um determinado texto. Um exemplo disso seria a utilização que os professores fazem dos textos para trabalhar regras gramaticais e ortográficas e que muitos livros didáticos também se utilizam dessa estratégia.

Como defende a autora:

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar "saber escolar", se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (Soares, 2011 p. 21).

Na verdade, o que Soares (2011) analisa é a maneira equivocada na qual a escola tem se apropriado da literatura e, em específico da literatura infantil. O que ocorre é que geralmente essa tem ocorrido de forma negativa. A autora ainda

defende a importância do uso da literatura ser desenvolvido adequadamente no cotidiano escolar. Ou seja, defende o trabalho com a literatura pelo professor de forma que a riqueza do texto seja preservada e que o aluno aprenda a admirá-la. Lajolo (2005), indo na mesma direção de argumento, sinaliza que a apreciação estética da literatura precisa ser ensinada pelo professor.

Retomando Soares (2011), que relata e se detém na terceira instância apresentada - o trabalho com a leitura e o estudo de textos - alerta para o fato de que é um modo que fragmenta a compreensão e a complexidade de um texto. A autora nos traz como exemplo o uso (inadequado) de poemas para estudar regras gramaticais. Junto disso, a autora acrescenta que, nesse momento, muitos deixam de explorar o riquíssimo trabalho com o gênero e suas características que poderiam ser explorados.

Portanto, vale ressaltar que a escolarização da leitura, se desenvolvida adequadamente, pode contribuir na formação da criança leitora. Soares (2011) afirma que a leitura deve ser realizada e voltada às “práticas eficazes” de leituras contextualizadas socialmente, tendo em vista que leitor que se quer formar.

Cosson (2014) corrobora com a crítica de Soares ao se deter sobre o trabalho, muitas vezes, realizado de modo fragmentado com a literatura no ensino fundamental. O autor afirma que a literatura nessa fase escolar *“tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção e poesia”*. Mas, o que se sobrepõe a esse parentesco, na verdade, são as temáticas e a linguagem usada, de acordo com o interesse da escola, do professor e por fim, da criança (2014, p. 21). Existe uma predominância do trabalho com as interpretações de textos literários fragmentados e incompletos, resumos de textos, fichas de leitura. Ou seja, há uma gama de atividades que tratam a literatura apenas como exemplificadora das convenções do sistema linguístico. Assim, é natural que a literatura, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize. Todavia, há que se desenvolver metodologias de trabalhos em que o ensino da literatura *“deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele”* (2014, p. 23).

2.4.2 – LITERATURA: O QUE É?

Antes de abordar o tema da literatura infantil, vale ressaltar como pode ser compreendido o texto literário, conforme atesta Aguiar (2011, p. 242):

Umberto Eco diz, muito apropriadamente, que o texto literário é um organismo preguiçoso, isto é, trabalha pouco para se constituir, é econômico na ação, delega ao leitor a tarefa de completá-lo. Se levarmos em conta que ele é imprevisível, porque traz para o universo do leitor possibilidades novas de sentido, que colocam em questão suas verdades, desestabilizando-o e levando-o a reestruturar-se, concluímos que a função da arte é amplamente educativa.

O texto literário, diferentemente de outros textos, como os informativos, descritivos e argumentativos, deixa entre o leitor e a obra um espaço para interpretação e vazão da imaginação. Esses outros imprimem ordens e certezas.

Segundo Aguiar, o conceito do gênero literatura infantil é definido a partir de seu destinatário, a criança:

Modalidade literária tardia [a literatura infantil], aparece só no momento em que a infância passa a ser tratada de modo especial, como idade de formação de homem. Tem, então, desde o começo, um receptor específico, que é a criança, colocada no centro das atenções da família e da comunidade (2011, p. 243).

Ao pesquisar sobre literatura infantil, vários autores recorrem à famosa citação de Carlos Drummond de Andrade¹⁶ que nos remete a pensar que o gênero

¹⁶ “O gênero ‘literatura infantil’ tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura

“literatura infantil” tem existência duvidosa e destaca que a criança não pode ser vista como um ser à parte e, portanto, com uma produção de literatura destinada especificamente a esta fase da vida.

Quanto à discussão sobre a literatura infantil ser considerada literatura, me apoio nas pesquisas e discussões feitas por Góes (1991) e Coelho (1984) que reconhecem a importância do conceito de uma literatura específica para a infância.

Para Góes (1991, p. 3):

(...) literatura infantil é, antes de tudo, “literatura”, isto é, mensagem de arte, beleza e emoção. Portanto, se destinada especificamente à criança, nada impede (pelo contrário) que possa agradar ao adulto. E nada modifica a sua característica “literária” se, escrita para o adulto, agradar e emocionar a criança.

Podemos dizer que a escrita dirigida para a criança, é algo recente em nossa história, assim como também é recente o sentido de infância, entendido como uma fase específica do desenvolvimento humano. A literatura infantil, antes de tudo, é considerada como uma arte, dotada de uma linguagem complexa, permitindo aos leitores alçarem voos inimagináveis, linguagem esta verbal ou escrita, com forte contexto histórico, social e emocional, considerado como um elemento de comunicação admirável.

A literatura infantil só é definida como tal, quando aborda questões problemáticas e necessárias relacionadas ao processo de desenvolvimento das crianças. Ou seja, a literatura infantil só se diferencia da literatura, segundo as diferenças “*determinadas pela natureza do seu leitor/receptor: a criança*” (Coelho, 1984, p. 12).

também à parte? Ou será a literatura infantil algo mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância?” (Drummond de Andrade, In Soares, 2011).

Coelho (1984, p. 3) define a importância da literatura infantil e conseqüentemente, o conceito de uma literatura para uma fase específica do desenvolvimento humano no contexto da cultura contemporânea:

Daí a importância da Literatura Infantil, nestes tempos de crise cultural: cumprindo sua tarefa de alegrar, divertir ou emocionar o espírito de seus pequenos leitores ou ouvintes, leva-os, de maneira lúdica, fácil, a perceberem e a interrogarem a si mesmos e ao mundo que os rodeia, orientando seus interesses, suas aspirações, sua necessidade de autoafirmação ou de segurança, ao lhes propor objetivos, ideais ou formas possíveis (ou desejáveis) de participação social.

Lajolo e Zilberman (1999) corroboram com Góes ao afirmarem que *“literatura infantil é, antes de tudo, “literatura”, isto é, mensagem de arte, beleza e emoção”*. Conforme mencionam, *“ambas compartilham a natureza de produção simbólica que faz da linguagem sua matéria-prima e, dos livros, seu veículo preferencial”*. E acrescentam que o adjunto “infantil” expressa a existência da literatura para um público específico, mas que todavia, não interfere nos aspectos literários do texto (p. 10 e 11).

As autoras mencionam na discussão que fazem sobre a literatura infantil e a não infantil, a marginalidade a que a primeira é submetida: *“Como se a menoridade de seu público a contagiasse, a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior”* (1999, p. 11).

Lajolo e Zilberman apontam ainda o crescimento do mercado editorial e conseqüentemente, a oportunidade de profissionalização do escritor, já que muitos autores da literatura não infantil têm transitado entre essa e a literatura para crianças. E afirmam o enriquecimento de ambos os lados da produção literária, pela reflexão propiciada no processo de produção literária:

Os dois polos descritos configuram a tensão que direciona a produção ficcional para crianças e que se mostra como desafio ao escritor. Do deciframento do enigma emerge o texto criativo e se evidenciam as qualidades artísticas da literatura infantil, englobando-a ao setor mais geral da arte literária. Ao mesmo tempo, esclarece-se que, da

determinação dos componentes tensionais de uma obra, nasce a possibilidade de sua análise e crítica (idem, p. 20).

Ferreira (2006) também aborda esse aspecto de a literatura infantil se situar em um campo tenso, em que várias áreas se interpenetram, como a Pedagogia, Psicologia, Sociologia e Teoria Literária. Junto disso, a autora também enfatiza a questão de a literatura infantil remeter à discussão em torno de um mercado editorial específico, que recentemente, tem investido bastante nessa fatia literária.

Retomando, a literatura infantil trata-se, pois, de uma literatura que não se restringe, nem se utiliza de recursos diminutivos, ou empobrece a linguagem, permitindo ao jovem leitor interpretações e relações variadas, contextualizadas e, principalmente, dotadas de subjetividade. No contexto escolar, a exploração da literatura infantil está diretamente ligada à mediação do professor, através de sua prática leitora com os alunos e as escolhas de autores e obras, já que a escolha literária envolve questões complexas.

Acredito, como professora, que a literatura infantil pode ser um recurso imprescindível para/na formação da criança leitora e que o papel do professor, através dos usos e práticas dessa literatura, pode contribuir substancialmente para as práticas de leitura tanto para a formação inicial como para colaborar na extensão de leitura da literatura, mesmo que não voltada a uma fase específica da vida.

Coelho (1984, p. 25), ainda se refere aos discursos textuais presentes dentro da literatura infantil:

O rótulo “literatura infantil” abarca, assim, modalidades bem distintas de textos: desde os contos de fadas, fábulas, contos maravilhosos, lendas, estórias do cotidiano...até biografias romanceadas, romances históricos, literatura documental ou informativa.

Podemos observar, por meio das palavras de Coelho (1984), uma gama de gêneros textuais que permeiam e abarcam a literatura infantil, o que a contextualiza como uma literatura abrangente que se apoia, de certa forma, numa memória coletiva, em específico se pensarmos nos contos de fadas.

A literatura infantil permite à criança a apropriação de imagens, de imaginação, que possibilitam inter-relação com suas experiências, que podem contribuir na sua constituição como leitora, através de uma rede que vai se formando, se ampliando, abrindo caminhos possíveis e variados, como no trabalho do tecelão, porém com uma rede que aumenta e não tem fim.

Zilberman (2004) no livro “Como e por que ler a literatura infantil brasileira”, o conclui com o capítulo intitulado “Para onde vamos?”, trazendo um pouco das histórias para as crianças na atualidade, abrindo novos caminhos e relacionando-os com histórias que já fazem parte da formação leitora, recontando histórias conhecidas e trazendo personagens conhecidos, de maneira que interajam com o leitor e o leve a revisitar sua memória de leitura.

Um exemplo do que Zilberman (2004) aponta, pode ser reconhecido no livro de Ziraldo “A bela borboleta” em que o Gato de Botas, reúne personagens das histórias de contos de fadas para salvar uma borboleta que supostamente foi presa. Outro exemplo pode ser reconhecido no livro de Ana Maria Machado “Procura-se lobo”, em que a autora, através do narrador principal da história, nos remete a várias histórias em que aparecem o lobo como personagem, permitindo ao leitor antecipar alguns pontos da história e reconhecer sua trajetória leitora, a fazer relações com os livros lidos e a interessar-se pelos que ainda não leu, compreendendo ainda mais a narrativa original.

A autora propõe tal análise ao tomar a obra *Minhas Memórias de Lobato* escrita por Luciana Sandroni:

O procedimento é próprio de um gênero literário, a paródia, a quem compete garantir a dinamicidade da literatura, capaz de propor a

novidade, sem abolir a tradição, mas não deixando de, simultaneamente, violá-la a cada passo. Eis o que pode ser considerado o estágio atual da literatura infantil brasileira, revelando-se ainda em outros textos e autores (Zilberman, 2004: 168).

A leitura da literatura e da literatura infantil oferece possibilidades que remetem ao leitor atribuir sentidos ao que é lido, ampliando sempre seu leque de repertórios e estabelecendo relações diretas com a cultura.

2.5 - PROFESSORA - MEDIADORA

Para ilustrar a relevância do professor no desenvolvimento da criança, faz-se necessário discorrer sobre a teoria apresentada por Vygotsky (1991) sobre os processos de aprendizados. O autor formula o conceito de mediação para explicar e fundamentar a perspectiva histórico – social assumida por ele. Tendo em vista que o ser humano se desenvolve inserido em um determinado grupo social, e por meio da relação com os outros com quem convive é que cada um vai se desenvolvendo internamente. O disparador do desenvolvimento vem da relação social com os outros. O conceito, portanto, de mediação ajuda a entender o papel que o outro mais capaz pode ocupar no processo de desenvolvimento intra – psíquico.

Oliveira (1997, p. 56), reafirma que, para Vygotsky, o processo de desenvolvimento humano ocorre devido às relações e construções sócio-históricas e culturais em que cada sujeito se insere.

A autora cita como exemplo a dificuldade que um indivíduo teria para ser alfabetizado se vivesse em um meio cultural que não tivesse um sistema de escrita formulado e se esse mesmo indivíduo passasse, de repente, a conviver em um ambiente letrado, *“poderia despertar os processos de desenvolvimento internos”* de modo que permitissem a aquisição de um sistema de escrita. Esses

processos internos seriam disparados por conta das relações novas que se estabeleceriam entre os sujeitos.

Poder-se-á pensar da mesma forma em relação à leitura de literatura infantil. As crianças podem se constituir como leitoras, especificamente dessa literatura, quando, em seu meio, tem o acesso a ela. E é o professor que exerce a função mediadora de apresentar e inserir o aluno no contexto da leitura de literatura.

Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com ambiente sócio cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie (Oliveira, 1997 : 58).

Vygotsky (1991) apresenta em sua teoria sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, conceitos importantes que enfatizam o papel do outro no desenvolvimento do indivíduo. O autor define os conceitos de: zona de desenvolvimento real, nível de desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento real é identificada no momento em que o indivíduo realiza uma tarefa sozinho, sem o auxílio do outro. Ela se refere a etapas já alcançadas e consolidadas pelo sujeito. Quando a criança realiza a leitura de um livro apenas por meio das imagens, ela pode ter se apropriado daquela história, seja porque interpretou os sentidos propostos pela ilustração ou pelo fato de saber que aquelas imagens representam o escrito.

Quando a criança, em processo de alfabetização, compreende que as histórias podem ser registradas, em especial através do sistema de escrita e que esse código pode ser lido, podemos dizer que se encontra em um nível de desenvolvimento potencial, pois está compreendendo como funciona o sistema de escrita. Para se apropriar desse sistema precisará da ajuda de um adulto ou de

um colega que já domine a escrita. É através dessa interação social que podemos reconhecer a zona de desenvolvimento proximal. A criança ainda não se apropriou plenamente daquele conhecimento, contudo, com o auxílio de alguém mais capaz, com a mediação do outro, consegue seguir no processo de seu desenvolvimento como leitor.

A zona de desenvolvimento proximal pode ser entendida como uma das partes do funcionamento superior do cérebro em constante transformação. O cérebro tem essa característica da plasticidade. O aprendizado ocorre durante toda a vida do indivíduo: o que o sujeito pode fazer sozinho hoje é resultado do processo de aprendizados (Oliveira, 1997: 60).

A escola tem papel fundamental no desenvolvimento psicológico das pessoas e é reconhecidamente a instituição social encarregada pelo ensino. Faz-se necessário abarcar conceitos sobre o papel da intervenção pedagógica no desenvolvimento humano, e especificamente, na vida da criança.

A mediação do professor é vital no processo pedagógico, pois em uma comunidade leitora, é ele que representa o sujeito privilegiado e letrado, sendo tomado como referência de um comportamento leitor. Cabe a ele promover avanços na aprendizagem dos alunos. O professor pode ser considerado um modelo para o aluno quando ele se utiliza do mecanismo da imitação. Tal imitação não ocorre como uma simples reprodução:

Imitação, para ele, não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro (Oliveira, 1997: 63).

Ao ser modelo de leitor para os alunos, estamos proporcionando a eles condições de recriarem os gestos e práticas leitoras, e transmitindo-lhes o prazer que sentimos ao realizar uma leitura.

A imitação no campo educacional, geralmente, é tomada como algo que remete à cópia mecânica, porém, os trabalhos de Vygotsky (1991) mostram que vai além da simples cópia. Podemos destacá-la como uma atividade intelectual que envolve a interação na qual a ação de um indivíduo pode ser referência e/ou influência para o outro. Nessa perspectiva, imitar a prática leitora do professor pode ser um modo de apropriação de algo novo para o sujeito. A imitação ocupa o papel de um estágio no processo de desenvolvimento psicológico.

A criança, através da imitação, tem a possibilidade de realizar ações que vão além das suas capacidades, que contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Contudo, Oliveira afirma que *“só é possível à imitação de ações que estão dentro da zona de desenvolvimento proximal”*, por exemplo, quando o aluno imita os gestos e o comportamento do professor, mesmo que ele ainda não domine completamente os códigos para realizar a leitura do objeto – livro. Todavia consegue realizar o ato de ler, pois conhece e vivencia a leitura e a escrita, conhece aspectos e características do sistema linguístico, começa a relacionar o texto com a leitura, ou seja, está próximo de tornar-se alfabetizado e essa imitação pode ser fundamental no seu processo.

Ao buscar espelhar a leitura do professor, a criança não está apenas reproduzindo o que o professor faz, mas utilizando-se do que já conhece, ou seja, está próximo de compreender um determinado conceito ou função. Esse ato permite a reconstrução interna dos modos de ler que vivencia e que o levará além do que já conhece.

Tal afirmação nos remete ao que Lajolo (2005) discute ao falar sobre o gosto da leitura: *“Ler é mesmo uma delícia, um grande prazer. Mas só para quem sabe, pois o prazer da leitura é um prazer aprendido”*. Ao ler com e para os alunos, o professor mostra exemplos, apresenta jeitos, formas e maneiras de ler.

Ao imitar os gestos e trejeitos do educador no ato da leitura, a criança vivencia e acrescenta ao seu momento de leitura suas experiências individuais e coletivas. Lajolo (2005) confirma esse postulado ao defender que o que os

professores praticam na sala de aula está relacionado às suas histórias como alunos, às práticas que vivenciaram quando no papel de alunos.

Segundo Lajolo:

Embora a história de cada um de nós sempre se articule a uma história coletiva, ela tem, também, lances extremamente individuais, que a tornam única. São, com certeza, bastante pessoais as maneiras pelas quais cada um de nós se aproximou da leitura (2005, p.10).

O professor que lê para os alunos aumenta, consideravelmente, as chances de o aluno ter experiências leitoras únicas e significativas. Pode deixar marcas que facilitarão a busca futura dos alunos para a leitura de livros, independente da finalidade, se para o lazer ou busca de informações ou de conhecimentos.

Lajolo enfatiza o papel do professor na formação do leitor: *“E você é a figura-chave para que a leitura chegue às mãos, aos olhos e ao coração dos alunos. Dos seus alunos”* (2005, p. 12).

Nesse processo de formação do leitor em que o professor se constitui como personagem principal, se torna crucial atentar para a importância de ele planejar as ações e pensar na sua prática leitora, não só na sala de aula, mas na sua constante formação.

É importante ao professor que ele conheça e domine os livros que apresentará aos alunos, tornando imprescindível sua leitura antecipada que comporá sua práxis leitora com e para as crianças.

Lajolo (2005) assevera a necessidade de o trabalho com a leitura ser posto em prática em toda a comunidade escolar, que as práticas leitoras e as reflexões sobre elas ocorram também nas reuniões pedagógicas e de planejamento na unidade escolar, além da ampliação do acervo de livros da escola.

Os aspectos apontados pela autora têm orientado minha prática com a leitura. As escolhas que faço dos livros que serão lidos para as crianças são definidos no meu planejamento semanal. Essas leituras são realizadas em voz alta aos alunos. Preocupo-me em garantir que a leitura de uma obra seja antecipada, melhorando a qualidade da leitura oral, despertando ainda mais a atenção das crianças, conforme enfatiza Lajolo:

Leia para seus alunos.

Lendo com e para seus alunos você estará dando a eles um modelo de leitura oral. Esse modelo precisa ser ótimo. Saber ler em público, mantendo a atenção dos ouvintes e tornando-os receptivos ao que estão ouvindo é fundamental (idem, p. 32).

2.6 – AS ESCOLHAS DAS LEITURAS E O LETRAMENTO LITERÁRIO

Um aspecto relevante relacionado à mediação do professor a ser discutido é o que se trata das escolhas literárias e das intenções ao se escolher ler em voz alta para os alunos.

Cosson (2009), ao dissertar sobre os critérios usados por um leitor quando seleciona um livro, afirma que essa escolha não ocorre de forma gratuita, mas que envolve *“pelo menos a três outras escolhas”*, seria o que o autor nos aponta como os *“três possíveis modos de leitura”*¹⁷ :

O primeiro modo de leitura versa sobre a seleção do livro para entretenimento, deixando clara essa função. O autor menciona que a priori essa escolha baseia-se nos aspectos externos do livro: capa, título, tema. Esses critérios funcionam melhor com as obras ditas populares ou de literatura de massa. Por ser associada com a literatura de massa, esse modo de leitura, muitas vezes, é considerado inadequado na escola (Cosson, 2009: p. 38 – 39).

¹⁷ O autor refere-se ao uso da expressão “modos de leitura” destacando vários aspectos da relação entre leitor e texto e pontua, ainda, as funções e procedimentos pertencentes a leitura.

O autor afirma que a escolha de textos para o entretenimento está além da visão simplória que as instituições possuem em relação a essa leitura¹⁸:

Escolher um livro para a leitura de entretenimento é parte da formação do leitor literário porque nesse modo de leitura o leitor se assume como agente, amplia suas referências culturais e aprende a ler intransitivamente, ou seja, ler para ler (Idem, p. 40).

As crianças, ao iniciarem suas práticas leitoras, apoiam-se no aspecto externo do livro, usando esse critério para sua escolha. Em minha prática docente tenho observado essa constante. Volto à ideia da apropriação que o leitor faz do livro, sendo esses critérios fundamentais em sua prática leitora. E como leitores iniciantes, precisam aprender a diversidade e as funções que a leitura apresenta.

Outro modo de leitura relaciona-se à seleção do livro como objeto estético e cultural, que exige do leitor competências para sua realização. Esse tipo de texto pode ser marcado por sua complexidade, requerendo do seu leitor uma leitura lenta e analítica.

É uma leitura feita para conhecer e avaliar autores, obras e dados culturais significativos para uma comunidade de leitores. Por essa razão, seus critérios de seleção são fortemente determinados por valores culturais e dentro de um conjunto de obras mais ou menos limitado identificado como cânone, ou seja, o conjunto das obras que sintetizam as realizações estéticas, a herança cultural ou pelo menos a literatura representativa de um país (idem, p. 41)

A leitura das obras canônicas ou leitura de investigação, conforme define o autor, se referem a obras distintas uma das outras, dotadas de singularidades e

¹⁸ Faço aqui relação com Certeau (1994), destacando as operações da leitura dos sujeitos “ordinários”, conforme mencionado antes.

exige habilidades específicas, ao mesmo tempo em que requerem e promovem conhecimentos linguísticos e culturais.

Nesse sentido, ao escolher um livro para a leitura de investigação, o leitor não lê apenas para si mesmo, mas também para a comunidade na qual assume o papel de especialista em literatura, derivando desse saber e da instituição que o promove, a legitimidade de sua seleção (idem, p. 43).

O terceiro modo de leitura refere-se à “*leitura como construção de sentidos, a ação do leitor como produtor de sentidos*”. Cosson (2009, p. 43), esclarece que esse modo de leitura está localizado entre os dois modos anteriores, de forma que mescla ao mesmo tempo o interesse da leitura de entretenimento com o conhecimento da leitura investigativa. Mostrando a mobilidade existente entre os diferentes modos de leitura e seus objetos, formando uma terceira via: “*a leitura que se faz do texto, do contexto e do intertexto da obra e dela se obtém a experiência literária*”.

Um dos principais aspectos dessa leitura é a relação íntima que o leitor estabelece com o texto, a forma que ele interage e dialoga com o texto. Os questionamentos que se faz sobre e, a partir dele, observando detalhes, compreendendo o contexto e possíveis conversas desse com outros textos (intertextualidade).

Por conta da formação do repertório literário, o modo de leitura da construção de sentidos acolhe como seus os critérios de seleção da história do leitor entendida como um processo temporal que envolve escolhas de obras em diferentes momentos e sob diferentes critérios. Nesse modo de ler, o gesto de selecionar é uma resposta às demandas do presente, assim como uma releitura do passado e uma projeção do futuro (Idem, p. 44).

Assim, os critérios de escolhas dos livros são dotados de referências pessoais e sociais. Se por um lado o leitor tem um percurso particular de leitura, por outro, e de forma complementar, está inserido em uma comunidade de leitores.

Lemos e escolhemos nossas leituras a partir das recordações de nossas outras leituras, relacionando novos textos com textos já conhecidos. Relemos um texto de maneira diferenciada, pois nossas escolhas se diferenciam de acordo com o que vivenciamos. O fenômeno da intertextualidade assume bastante importância nesse sentido, pois o acúmulo de leituras e ampliação de repertório propicia maior riqueza e maior alcance de conexão entre os intertextos.

Essa história do leitor tem um aspecto social, pois depende de uma instância que organiza e legitima o valor cultural dos textos, que modificam, ou incorporam ou recusam modos de ler e valores do mundo literário (Idem, p. 45).

Acredito que esses três modos de ler, apontados por Cosson, permearam as seleções dos textos escolhidos para ler aos meus alunos.

No período que abrange a pesquisa, ao iniciar o trabalho com a literatura infantil, a princípio, optei por escolher obras de autores renomados da literatura infantil brasileira, talvez impregnada pelo pensamento da leitura como objeto estético e cultural. Afinal, essa vertente esteve muito presente em minha formação leitora. Talvez por isso, a ideia equivocada que possuía em relação à leitura de entretenimento na escola. Hoje vejo a importância de ensinar os alunos a “*ler intransitivamente, ou seja, ler para ler*”. Conforme postulado por Cosson (2009).

Ao mesmo tempo projetavam em minhas escolhas os sentidos que os alunos poderiam tomar das leituras realizadas. Procurava oferecer a eles o conhecimento de autores e de livros que possibilitassem a formação do gosto pela leitura, que repercutissem na interação e escolha das crianças, que fossem leituras que proporcionassem comparações e relações com outros textos.

Através dessas escolhas, tinha intenção de mostrar às crianças a beleza dos textos literários, a linguagem utilizada, ao mesmo tempo em que se familiarizassem com um repertório de livros de literatura infantil, com estilos diversos de escritas. Meu desejo era o de ir além da simples leitura, era de explorar a importância da literatura e do livro como suporte.

Seria o que Cosson define como letramento literário:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque nos ajuda a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (2014, p. 30).

O autor ressalta a importância da escola como uma comunidade de leitores, que *“oferecerá um repertório, uma moldura cultural”* que permitirá ao leitor mobilidade para construir o mundo e se constituir como leitor. Destaca ainda que cabe à escola desenvolver um trabalho contínuo e atividades sistemáticas com a leitura da literatura, propondo uma sequência básica de trabalho: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Antes da leitura de um texto literário, faz-se necessário o uso de estratégias motivacionais que prepare o leitor para aquele momento. Essas estratégias podem ser realizadas através de atividades orais, de leitura e de produções escritas.

Na sequência, o trabalho de introdução tem a função de permitir uma recepção positiva da obra. Apresentando a obra, o autor e seu suporte físico. O professor pode ler ou apresentar a biografia do autor, de preferência ligada ao texto que será lido. Tecer comentários sobre a obra, justificar a escolha, porém sem fazer a síntese da história. Explorar no coletivo, com a turma, a capa, contracapa, orelhas, elementos paratextuais e prefácios.

No momento da leitura, Cosson (2014) especifica a leitura feita pelos alunos e sugere que quando essa for extensa o professor deve orientar que, deva ser realizada pelos estudantes em casa. Assim, o professor tem a responsabilidade de acompanhar o processo e auxiliar o aluno nas dificuldades apresentadas, sejam relativas ao entendimento do texto, do vocabulário ou ao ritmo/fluência de leitura. Vale ressaltar a importância de o docente determinar com os alunos o tempo para a realização da leitura¹⁹.

Por fim, a interpretação *“que parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”* (Idem, 2014, p. 64). Após a leitura, podemos conversar sobre a obra, de forma que as crianças possam compartilhar suas interpretações e ampliar os sentidos que foram construídos.

O professor pode propiciar aos alunos uma forma de registrar as impressões que tiveram do texto, seja em forma de desenho ou de escrita. No meu caso, em particular, muitas vezes, essas impressões eram realizadas na oralidade, após a leitura de uma obra. Sempre fez parte de meu cotidiano de trabalho com os alunos, conversarmos sobre os livros que lemos nos posicionando quase que ao mesmo tempo da leitura ou logo em seguida da sua finalização. Essa tem sido uma forma de proceder que tem me acompanhado como professora. E meus alunos já se acostumaram com isso. Suas participações são ativas nos momentos em que compartilhamos nossas práticas de leitura.

¹⁹ No caso, esta pesquisa deu enfoque à leitura de literatura infantil realizada em voz alta pelo professor.

3- METODOLOGIA DA PESQUISA

É preciso ler, é preciso ler...

E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler? (Daniel Pennac, 1998)

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola pública do município de Hortolândia com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental na qual lecionei durante o ano de 2012, caracterizando-se como uma pesquisa participante (Ezpeleta, 1989). Enfoco a prática cotidiana de leitura em sala de aula pela professora e como esta práxis pode contribuir para a formação da criança leitora.

O enfoque no cotidiano da sala de aula apoia-se nos estudos de Ezpeleta e Rockwell (1989). As autoras acreditam que, para compreender o cotidiano da escola, é necessário estar atento à cultura local e às relações sociais entre os sujeitos individuais envolvidos na situação de ensino. Alertam-nos de que as grandes categorias sociológicas que oferecem subsídios para a compreensão da escola não dão conta de apreender os sentidos das práticas da vida cotidiana dessa instituição.

São sujeitos construídos em e por relações sociais específicas, por tradições e histórias variadas que amiúde carregam também normatividades diferentes. Mesmo conhecendo as regras do jogo institucional, esses sujeitos são capazes de distanciar-se delas, manejá-las de fora, compartilhá-las, readaptá-las, resistir-lhes ou simplesmente criar outras novas (ibidem, p. 92).

A escola, portanto, deve ser compreendida em seu contexto histórico, já que é dotada de relações complexas, constituída e construída nas inter-relações dos sujeitos que a compõem, com seus saberes e vivências. E por ser um espaço com relações de trocas e de ricas práticas culturais, torna sua descrição e a reflexão sobre suas operações, algo fundamental para a pesquisa.

Apoio-me também em princípios da abordagem etnográfica, que busca documentar o não documentado, de maneira que as mensagens passadas através do registro, muitas vezes, não estão explícitas, devendo o pesquisador ter o olhar aguçado para compreender as ações dos sujeitos (Ezpeleta e Rockwell, 1989).

O relato de uma situação pode não ser suficiente para entendermos uma determinada ação, mas se pensarmos nos fatos relacionados ao seu contexto, pode-se obter êxito na compreensão deste. Muitas vezes, nos momentos de análise ou de reflexão sobre um episódio de leitura, acabei me dando conta de situações que não estavam registradas, mas que eram fundamentais para a compreensão de um episódio.

Ezpeleta e Rockwell (1989) afirmam que as observações no campo de pesquisa “supõem múltiplas tensões para o pesquisador” e se referem à importância de selecionar o que para o pesquisador seria mais significativo:

Um trabalho permanente de análise de registros, de ida e vinda entre os dados de campo e o esforço compreensivo, sustenta o avanço progressivo na superação dos sentidos “evidentes” das situações. Quando o “não-significativo” se transforma em indício, em pista possível daquilo que buscamos, os registros começam a documentar, com maior precisão, a aparente dispersão da vida escolar. A análise proposta permite identificar e relacionar estes indícios e a partir daí orientar as novas observações.

Antes de iniciar os registros da pesquisa, refletia sobre a importância de anotar “tudo”, mas aos poucos fui percebendo que seria um trabalho que nunca conseguiria abarcar esse “tudo”! Optei por registrar o que tivesse relação com as práticas leitoras da professora e dos alunos. Hoje ao trabalhar com a escrita desse trabalho, vejo que as anotações deram conta de alguns aspectos e outros estão presentes na prática diária que tenho como docente. Um exemplo seria o fato de ter encontrado na dinâmica da roda dentro da sala de aula com os alunos, uma estratégia importante para essa prática.

Certeau (1985) em “A teoria e método nas práticas do cotidiano”, aponta três elementos constituidores das práticas cotidianas que o pesquisador pode se ater: “caráter estético, caráter ético e caráter polêmico”.

O caráter estético estaria voltado a um “*ato sintetizador*” ligado ao conjunto, ou seja, aos múltiplos aspectos reunidos a um só momento, que na pesquisa pode ser visto através de um episódio relatado, que busque a aproximação do contexto, considerado como a arte de fazer dos interlocutores nele envolvido: “... *de fazer da análise desses objetos algo que reconduza às operações com eles realizadas*”.

Um exemplo do caráter estético na pesquisa com os meus alunos pode ser retratado quando o aluno Marcelo, ao visitar a biblioteca da escola, pede a funcionária para ver livros da Ruth Rocha. Segundo ele conta, era uma das autoras que mais gostava. Tal episódio ocorreu no final do ano letivo. Ou seja, diante do contexto de trabalho que desenvolvi com a turma, o aluno criou uma preferência própria. Adentrou na biblioteca como um leitor já formado, com perfil específico. Reconhecemos a estética do uso do espaço, de um apropriar-se que quer deixar marcas de um gosto literário definido.

Certeau (1985) chama atenção para seu aspecto ético, quando percebemos que as práticas cotidianas se realizam de forma que o sujeito se recuse à identificação com a ordem dos fatos. Assim, abre um espaço que vai além da realidade, que permite a transformação através de práticas que garantam a existência desses sujeitos se concretizando como “*realidade histórica das práticas cotidianas*”.

Ao investir na leitura de literatura, expondo a importância da literatura na formação dos alunos, criando proximidade deles com o livro em sua totalidade, acredito que deixei marcas em meus alunos, pois as práticas de leitura desses, não seriam mais as mesmas, ocorreram mudanças nesse trajeto.

O caráter polêmico se caracteriza pelo fato de as operações ocorrerem devido às forças desiguais existentes na sociedade. Nessa perspectiva, as práticas cotidianas se inscrevem como intervenções nos conflitos sociais. Os

sujeitos ordinários deixam vestígios em suas fabricações que muitas vezes indiciam suas resistências ao que está posto.

Certeau (ibidem) enfatiza a importância da descrição e dos cuidados para o registro dos relatos, que devem ser escritos de maneira contextualizada de forma que o texto torne-se compreensível. O autor nos traz o exemplo da descrição de como dar um nó. A descrição pura de como se proceder para dar o nó pode não ser suficiente para a compreensão do interlocutor. O autor aponta que a simples descrição pode não ser suficiente para o entendimento de como realizar a ação de dar um nó.

(...) sobre a questão de como descrever. Uma experiência engraçada é tentar ler no dicionário a descrição de práticas cotidianas muito simples. Diverti-me, por exemplo, ao procurar no dicionário relativo à pesca a descrição das maneiras de se dar um nó. Quando lemos no texto “pegue um pouco de linha, passe-a para a direita e depois para a esquerda, etc.” não compreendemos absolutamente nada. Trata-se de um texto ilegível. O problema é saber como podemos descrever as práticas cotidianas, o que é questão muito importante (p.9).

Procuro neste texto descrever minha prática de leitura com os alunos, procurando trazer suas vozes com a intensão de registrar o trabalho que desenvolvemos juntos em sala de aula, cotidianamente.

Os relatos buscam abarcar os aspectos que envolvem essa prática: a constituição do grupo de alunos, as leituras realizadas pela professora, o contexto escolar, os sujeitos envolvidos, suas falas durante as situações focalizadas.

(...) o relato é, em si, a teoria das práticas cotidianas de que trata. Porque constitui, igualmente, uma prática cotidiana. Ele é o único tipo de texto que é, ao mesmo tempo, uma discussão das práticas cotidianas e uma prática cotidiana em si. Ele próprio constitui a teoria daquilo que faz, daquilo que conta (ibidem: 18).

Certeau (1994) propõe uma maneira de focar o cotidiano projetando aos sujeitos ordinários as artes de fazer, compreendendo suas operações e reemprego, dando luz às táticas com as quais enfrentam as imposições do sistema vigente. Por isso ele destaca que há uma produção silenciosa que se infiltra no quadro hegemônico da sociedade de consumo.

Compreendo como sujeitos ordinários nesse trabalho os alunos e a professora que, ao ampliarem o trabalho com a literatura para além do pedagógico, possibilitaram operações diversas e inventividade nas práticas de leitura dessa comunidade de leitores.

Giard (2008) destaca a importância de se pesquisar a prática dos sujeitos ordinários, tomando o postulado de Certeau em evidenciar “as maneiras de fazer”, passíveis de formalização teórica, o que o historiador denominou como chegar à “formalidade” das práticas.

A autora (2008, p.21) reconhece a dificuldade da pesquisa em “como apreender a atividade dos praticantes”:

Era preciso captar ao vivo a multiplicidade das práticas, não sonhá-las, conseguir fazer que se tornassem inteligíveis, para que outros, por seu turno, pudessem estudar as suas operações.

Essa apreensão requer do pesquisador a descrição cautelosa das práticas cotidianas. Por serem tão singulares, informações relevantes correm o risco de serem descartadas, então, como captar o essencial e necessário à pesquisa?

Assim, ao descrever a prática cotidiana devemos estar atentos aos usos e operações dos sujeitos, compreender o contexto, sensibilizar-se às pequenas nuances. Ao descrever as práticas, estamos transpondo-as da maneira como a

compreendemos e da maneira como interpretamos o que os sujeitos compreendem.

E como manter distanciamento e isenção quando se observa e participa ao mesmo tempo das práticas cotidianas? Giard (2008) oferece alcances possíveis ao pesquisador:

Deste modo, aos poucos se foi construindo um afastamento controlado e controlável de nossos lugares e de nossas práticas de vida, a fim de podermos espantar-nos com eles, interroga-los, e depois dar-lhes sentido e forma em uma espécie de “nova criação” conceitual (Giard, 2008, p. 23).

Vejo na descrição das práticas um importante instrumento para o “afastamento controlado e controlável”. Por meio da descrição, do relato minucioso, assumimos certa objetivação do vivido.

O relato dos procedimentos usados no nosso cotidiano permite a aproximação dos usos e operações das práticas dos sujeitos ordinários.

Ressalto a importância da descrição que realizei sobre a prática diária de leitura com os meus alunos, pois através dela, procurei distanciar o olhar da prática, visualizado, observado e analisado as vozes dos sujeitos (professora e alunos) envolvidos no contexto diário de leitura na escola.

Anne – Marie Chartier, assim como Certeau, preocupa-se com as questões cotidianas pertinentes à escola primária na França e com as ações dos sujeitos ordinários:

Anne – Marie fala de práticas, evidenciando que se compõem de microtáticas elementares que convergem no que chama de “fazeres ordinários”, constituindo a forma de cada um dos gestos e o conjunto deles como um trabalho de apropriação transformadora de matérias sociais (Carvalho e Hansen [s.d.], p. 33).

Se a elite impõe aos sujeitos ordinários modos de ser, de fazer e de falar, segundo seus interesses e regras, estes encontram outras possibilidades e meios para enfrentar as imposições. A cultura é tomada por Certeau (1995) “no plural e não no singular” e essa premissa permite compreender “modos de pensar as práticas”.

Retomando a pesquisa já mencionada de Silva (2008), ela relata sua experiência profissional como professora da educação infantil em um bairro de Campinas e se baseia no exemplo da agente de limpeza de sua escola, mostrando que ela não se sente “afastada do centro”, indo na contramão da “ordem social vigente”. Problematiza em seu estudo a questão da distância entre o centro e a periferia. A autora trouxe o ponto de vista daqueles que estão colocados à margem daquela comunidade.

Conforme dito anteriormente, Certeau propõe uma visão que privilegia olhar as reinvenções praticadas no cotidiano. Silva (2008) busca seguir esse princípio do refletir sobre seu fazer educativo.

Assim, minhas interrogações foram redirecionadas para os usos que os sujeitos fazem daquilo que aparentemente está posto. O problema a ser colocado relaciona-se ao uso que se faz, ou, ainda, a como esses sujeitos se servem dos sistemas de representação (Silva, 2008: 36)

Os sujeitos nas suas interações cotidianas articulam e muitas vezes legitimam lugares e espaços que, aos poucos, podem ter o acesso. No caso desta pesquisa procuro olhar para essas interações cotidianas na prática do ler da professora e seus efeitos no processo de formação da criança leitora.

3.1- O REFLETIR SOBRE O PRÓPRIO FAZER

Tarefa complexa essa de pesquisar a própria prática, pois requer sempre o jogo de realizar o “exame interno” e o de “mergulhar na realidade observada” (Silva, 2008).

Ao longo do ano de 2012, constatava que estava imersa no processo e ao mesmo tempo flagrava-me distanciando-me dessa prática para compreendê-la e entendê-la como uma professora possível formadora de leitores. O mergulho no meu fazer era intenso, assim como a busca constante de sua objetivação.

Tenho entendido que esse exame interno não é possível sem o mergulho do pesquisador na realidade observada. É o mergulho que lhe dá a possibilidade de se reconhecer envolvido pelos usos ordinários, conhecer os funcionamentos da língua e das regras que organizam a comunidade (idem, 2008: 64).

O ato de ler para os alunos, desprendida da relação com as atividades escolares, ou seja, viver a leitura sem a finalidade de desenvolver uma determinada atividade mostrava-me o quanto estava envolvida nos “usos ordinários” dessa prática. Constituía-se um trabalho que transcorria desgrudado de datas e obrigações específicas e não de questões vistas normalmente na/pela escola. Esse percurso foi acompanhado de registros sistemáticos que procuravam construir uma história particular de práticas de leitura de uma professora.

Guedes-Pinto (2010) menciona a importância da descrição como uma das maneiras para alcançar a compreensão da realidade escolar, já que através dessa, o pesquisador pode distanciar o olhar de seu objeto de estudo. A autora problematiza essa questão desafiante de pesquisar o próprio trabalho pedagógico:

Na medida em que busco descrever, objetivar, os procedimentos que fazem parte de minha metodologia de trabalho como professora,

proporcio à pesquisadora, que também está em mim, condições de melhor visualizar e analisar o trabalho docente que realizo. Ao descrever detalhadamente minha forma de atuação em minha docência, concebo uma exteriorização daquilo que cotidianamente me é familiar (Guedes-Pinto, 2010: 36).

No mergulho da pesquisa procurei observar as práticas de meus alunos em momentos de leitura. Os registros no diário de campo procuram conter detalhes que poderiam me ajudar a compreender o envolvimento e a trajetória que tinham como pequenos leitores.

Retomo a ideia de Silva (2008) de que, para existir o “exame interno” faz-se necessário a imersão, não somente nas práticas dos alunos, mas o emaranhar-me no cotidiano. Silva afirma, seguindo o postulado de Certeau, que não existe um “lugar próprio” do pesquisador, já que existem riquezas na linguagem ordinária que se perdem no cotidiano e que os discursos científicos não conseguem apreender (2008, p. 63).

Esse vislumbre marca o quanto são tênues os limites entre pesquisador e o objeto de pesquisa, por estar envolvida no processo de formação.

Tomando como referência a perspectiva antropológica, Eugenio (2003) relata a pesquisa de campo que realizou em 2001 na escola de alfabetização do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, com crianças cegas entre seis e quatorze anos. A autora explica a tensão vivida entre ser pesquisadora e participar efetivamente do cotidiano da escola pesquisada:

Mas não fui somente uma observadora invisível. Fui também uma observadora participante – aliás, mais participante do que poderia desejar, já que, ao ser colocada no papel de tia, me vi às voltas com dois conflitos: o da responsabilidade de educar e o de ter sido convocada, sem possibilidade de recusa, a encarnar o olhar vigilante que as professoras cegas não podiam exercer sobre seus pequenos alunos. Me “vi”, assim, ocupando um lugar hierarquicamente superior aos daqueles que pretendia estudar, as crianças, e isto não apenas por ser tia, mas principalmente por enxergar (p.210).

Assim como a autora se via entre a demanda da pesquisa e a solicitação do cotidiano daquela escola, me vi também cercada pela responsabilidade de alfabetizar os meus alunos, trazendo-os e formando-os para que compreendessem e participassem do mundo letrado, tomando cuidado como professora para não investir apenas na formação da criança leitora. Acredito que a tensão expressa por Eugenio quando afirma estar “mais participante do que poderia desejar”, mostra que mesmo tendo se envolvido e participado ativamente do contexto da instituição, essa imersão sofria os efeitos de seu lugar social. Ora era vista como parte daquele contexto e em outros momentos, vista como alguém de fora, principalmente, quando se pensava no significado que a palavra “olhar” poderia representar em um ambiente em que a maioria das pessoas eram privadas da visão.

Se pensarmos na prática docente apoiados apenas na memória sem o suporte do registro certamente perderemos partes importantes da pesquisa. Quando apoiado no registro sistemático usando uma descrição mais objetiva do vivido, podemos alcançar projeções e relações que sequer supúnhamos aferir.

Ao longo do caminho que tenho trilhado como professora no Ensino Fundamental, venho observando que, muitas vezes, a leitura é proposta aos alunos de forma que privilegie o pedagógico. Tenho visto que em geral, os professores propõem leituras ou leem para as crianças já irem pensando em um objetivo e quais atividades podem propor.

Acredito que ler fluidamente para os alunos permite a eles desenvolver sensibilidades, reflexões, relações significativas. O que, talvez possa não acontecer quando as leituras são relacionadas diretamente com conteúdos e atividades específicas, voltando o olhar do leitor a aspectos mais relacionados ao uso das regras gramaticais do que à subjetividade que a própria literatura propõe.

Desde o início de minha prática docente tenho o costume de ler para os alunos no começo das aulas. Essa atividade se tornou uma rotina no cotidiano

profissional. Tenho notado o quanto essa prática foi tomando dimensões maiores, o quanto contribuiu e contribui em/na minha formação profissional.

Nas primeiras experiências, antes mesmo de ingressar no curso de Pedagogia, acreditava na importância de ler para as crianças, mas sem nenhum projeto deliberado de formá-las como leitoras. Até mesmo pela condição de trabalho como professora eventual no Estado, não poderia desenvolver um projeto. Ao começar trabalhar como professora efetiva, continuei acreditando na importância da leitura para os alunos.

Narrar às próprias experiências e nos colocarmos como protagonistas nos proporciona exercitar a avaliação de nossos fazeres e saberes. Guedes-Pinto, ao analisar trechos de relatórios de alunos que relatam o que observam na escola, aponta *“a dificuldade de olharem para si mesmos”* por não se colocarem como pertencente àquele meio. Mas, através das experiências do estágio, das leituras feitas na universidade, do diálogo entre a ida ao campo e o referencial teórico, a orientação da docente da universidade, os futuros professores vão mergulhando e buscando um lugar no contexto escolar: *“nessa imersão, constroem “algum lugar” em meio a essas relações”* (Guedes-Pinto, 2010: p.73).

Nesse processo formativo, os futuros professores exercitam o olhar e passam a problematizar as situações e compreendê-las dentro do contexto escolar. Hoje, vejo o quanto tenho desenvolvido essa capacidade de problematizar e refletir sobre a prática pedagógica, exercício que tenho desempenhado desde o início de minha formação profissional.

Anne-Marie Chartier, já citada, aponta a importância da *“reflexão das práticas”* no processo de formação do docente e relata o estudo que realizou com uma professora das séries iniciais para entender como ela *“teorizava reflexivamente sua prática”*. Observa contrastes entre os professores novatos e os mais experientes, entre *“saberes teóricos”* e práticos, a autora afirma:

Haveria talvez aí um modo de fornecer elementos uteis para hierarquizar diferentemente as urgências e especificar as formas de trabalho na formação inicial e na formação continuada (Chartier, 2007:207).

Guedes-Pinto e Fontana apresentam dois significados para descrição: o primeiro significado mostra a descrição como o ato de relatar uma situação, um acontecimento; o segundo significado está centrado no movimento, na inserção que vai além do olhar e da escuta do que se observa (2006: p. 74).

As duas concepções de descrição se complementam e facilitam a compreensão das relações cotidianas e a complexidade dessas no contexto escolar e nas relações sociais.

Assim, no caso do primeiro significado de descrição, a descrição da escola desenvolve-se a partir do olhar voltado para a dinâmica relacional produzida entre os sujeitos da escola, em sua coreografia, e da escuta dos enunciados desses sujeitos na dinâmica interlocutiva que se tece entre eles. No segundo caso, a descrição refere-se à trajetória que os futuros professores inscrevem na escola, focalizando sua inserção nas relações sociais ali produzidas, sua atuação dentro delas, os usos e sentidos nelas materializados e apreendidos e ainda os efeitos dessas relações sobre seus modos de agir, apreender, elaborar e enunciar o outro a si mesmo (2006: p. 75).

Nos registros que procurava fazer da minha prática cotidiana com a leitura, procurava abarcar o que “via” e o que “escutava”, e também a reflexão dessa prática, a contextualização que se estendia para fora das situações de leitura. Observava não só o processo de formação dos meus alunos como leitores, mas a nossa relação nesse processo formativo.

As autoras mencionam “três instâncias de aprendizagem das práticas: o olhar, a escuta e inserção nas relações”. Essas instâncias se complementam, pois, se indissociadas, não abarcam todos os indícios/vestigios do cotidiano escolar que possam proporcionar o conhecimento da escola.

As práticas escolares são dotadas de diversidades e de relações complexas e, para compreendê-las faz-se necessário o uso de várias instâncias, pois a prática de uma só destas instâncias pode não ser o suficiente para entendermos a realidade da escola.

Olhar e escutar são percepções que desenvolvemos e aprendemos na prática, “pelo modo cultural de visualizá-lo”, de dar voz aos sujeitos inseridos no contexto escolar e por fim, a inserção da “dinâmica relacional” entre os sujeitos. Nas práticas de trabalho em sala de aula esse aspecto da dinâmica relacional é central, uma vez que as atividades cotidianas sempre se desenvolvem na perspectiva relacional, um sujeito na relação com o outro.

3.2- O CONTEXTO DA PESQUISA

Conforme informado antes, o trabalho foi desenvolvido na escola em que leciono em um segundo ano do ensino fundamental durante o ano letivo de 2012, no município de Hortolândia²⁰. A escola está situada em uma região relativamente próxima do centro da cidade.

A priori tinha pensado em trabalhar com alunos do 3º ano em diante, mas a diretora da escola atribuiu-me uma classe em processo de alfabetização. No início fiquei apreensiva em como seria o trabalho com a leitura de literatura infantil com essa turma.

Logo no início do ano letivo, percebi que estava de certa forma, subestimando meus alunos. A cada história lida, eles, passavam a tecer comentários sobre autores, ilustradores e enredos, o que muitas vezes indiciava as apropriações e significados que atribuíam à leitura.

Vale ressaltar que nesse ano letivo se deu meu retorno à sala de aula, já que tinha ficado afastada por quatro anos, exercendo a função de coordenadora

²⁰ O nome da Escola não será revelado neste trabalho.

pedagógica de outra escola do ensino fundamental no município. Junto disso, seria o primeiro contato com uma turma em processo de alfabetização inicial.

O ano letivo de 2012 funcionou com 17 salas de aula, sendo 15 salas do Ensino fundamental, uma de Educação infantil e uma de Educação de jovens e adultos à noite, atingindo um total de aproximadamente 420 alunos.

A escola conta com um laboratório de informática, refeitório, cozinha, parque, quadra, banheiros femininos e masculinos para alunos e outros ainda para professores e funcionários, sala de atendimento educacional especializado, sala de grupo de apoio, secretaria, sala dos professores, sala da coordenação e sala da direção.

O destaque principal vai para a Biblioteca, que se constitui como um espaço organizado, porém com uma estrutura física e de funcionamento que, por algumas vezes, marcou/interferiu na condução desta pesquisa, como apontarei neste relato.

A equipe gestora da escola tem a cada ano investido na qualidade do acervo, adquirindo livros de literatura infantil, com autores e editoras diversas, escutando sempre a equipe docente.

A pesquisa foi realizada com uma sala de 2º ano do ensino fundamental com 23 alunos. As crianças se encontravam em diferentes fases da escrita, segundo os referenciais de Emília Ferreiro (1999). Ao início do ano letivo, mais da metade dos alunos apresentava-se com a escrita dentro do quadro da hipótese de escrita alfabética e dominava de certa maneira a leitura.

Comecei logo a perceber que o fato de os meus alunos estarem em processo de alfabetização não os restringiria às práticas e às apropriações das leituras. Já chegaram com a memória acumulada de vivências e experiências de leitura.

A princípio, só tinha uma certeza: possibilitaria aos alunos o acesso a um amplo repertório de literatura infantil. Decidi fazer isso por meio da prática leitora cotidiana da professora.

Na sala daquele ano havia dois alunos identificados com necessidades especiais, um deficiente intelectual que durante muito tempo tinha a atitude de repetir em voz alta tudo que eu lia o que, muitas vezes, contribuía para a dispersão das demais crianças e atrapalhava a audição da história. Mas um fato interessante é que esse aluno tinha uma memória muito boa e, como mostrarei adiante, remetia aos autores dos livros e às histórias de maneira impressionante.

Outro aluno era considerado portador de problemas psiquiátricos e por algumas vezes ficava aos gritos durante a leitura. Mesmo assim, eu não desistia da atividade. Ao longo do ano letivo, os dois começaram a mostrar mais interesse nas leituras que desenvolvia e comentavam como as histórias lhes agradavam. Esse último aluno em especial referia-se muito às ilustrações dos livros.

Ao final do primeiro mês de aula, consegui definir como seguiria a prática diária de leitura com as crianças. Apresentaria a eles alguns autores da literatura infantil brasileira, e por alguns dias realizaria a leitura só de um mesmo autor. Os livros apresentados aos discentes eram em geral do acervo da biblioteca da escola. Algumas vezes também recorri à biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp.

As leituras diárias aconteciam no início das aulas. Seleccionava na biblioteca da escola livros de literatura que conhecia, os lia e ensaiava para no ato da leitura ler pausadamente e com clareza. Essa seleção era feita a cada vez que concluía as leituras de um determinado autor. A quantidade de livros de cada autor variava de acordo com os títulos encontrados.

Antes de iniciar a leitura, explorava a capa dos livros que seriam lidos, apresentando também aos alunos: o autor, o ilustrador e a editora. Fazia perguntas a eles tais como: Observando o desenho, as ilustrações conseguimos saber do que a história fala? Quais são os personagens?

Esse momento ocorria em geral em uma roda, no pátio da escola ou na própria sala de aula²¹. A princípio, os alunos ficavam dispersos. Tinha o cuidado de não estender por muito tempo a leitura, que era realizada entre 20 e 30 minutos, para que a concentração da escuta não se perdesse. A idade dos alunos (seis anos) era um fator que precisava ser considerado. Alguns livros eram lidos em mais de dois dias.

Mesmo quando ocorriam momentos de dispersão, decidia firmemente continuar a leitura. E qual não era minha surpresa quando, mesmo apesar das conversas paralelas, mais tarde alguns alunos expunham o que a história queria dizer ou retomavam algum detalhe que tinha chamado à atenção, seja na história ou nos recursos utilizados pelo autor ou pelo ilustrador. Isso muitas vezes me intrigava. Afinal de contas, nem sempre o silêncio era sinônimo de atenção. Muitas vezes, na confusão ou certa dispersão, havia também acompanhamento das crianças para a atividade.

No final de cada leitura, em alguns momentos tecia comentários das histórias lidas, voltava em alguns pontos que os alunos não haviam entendido.

Sempre ao término, deixava os alunos manipularem os livros, o que às vezes gerava polêmicas, pois alguns não se contentavam apenas em folhear e manusear o livro e se prendiam em sua leitura.

Ao longo do ano apresentei a eles os seguintes autores: Monteiro Lobato²², Ruth Rocha, Ziraldo, Eva Furnari, Ricardo Azevedo e Ana Maria Machado.

²¹ Atualmente, contamos com um ambiente próprio para leitura na escola, que se localiza ao lado da biblioteca. Neste, estão disponibilizados livros e gibis acessíveis aos alunos, um espaço acolhedor e aconchegante com almofadas, sofás, tapetes e pufes.

²² Comecei a ler para os alunos o livro *Reinações de Narizinho*, 2ª ed. São Paulo: Globo, 2008. A cada dia lia dois ou três capítulos curtos, mas os alunos pareciam não estar apreciando a história. Sugerí a eles uma votação. Optaram pela não continuação da leitura. Mas uma aluna descontente com a situação reclamou, então ofereci a ela o livro emprestado. Quando os alunos viram que emprestei o livro, vários queriam fazer o empréstimo. Acabei organizando uma lista de espera. O interessante é que quem votou por não continuar a leitura quis colocar o nome na lista.

A leitura de livros de um mesmo autor permitiu aos alunos que fizessem comparações entre as histórias, criando assim um gosto, uma apreciação e o reconhecimento de estilo de cada autor. Mencionavam como era interessante o fato de alguns escritores serem também os ilustradores de suas histórias, o que contribuiu a desenvolverem a preferência por um autor ou por um livro em específico.

3.3- A ROTINA DE TRABALHO

Acredito na importância de relatar sobre a rotina de trabalho de forma geral para compreender e fazer um comparativo do quanto à leitura diária da literatura infantil era valorizada em minha prática docente.

Conforme dito, a rotina de trabalho se iniciava com a leitura. Na sequência, apresentava aos alunos a agenda do dia, na qual tínhamos expressadas atividades permanentes, como a leitura diária feita pela professora, o cabeçalho com o nome do ajudante do dia e um “acróstico” a partir do nome e a avaliação do dia, ao final da aula.

Vale ressaltar, que nem todas às vezes a leitura diária ocorria na roda. Também acontecia com os alunos sentados em suas carteiras, por poucas vezes, pois acreditava que isso poderia evitar dispersão no momento da leitura, o que foi um total engano. Acabei retornando ao hábito de ler em roda. Ao término de cada leitura, iniciávamos a leitura e cópia da agenda do dia. Conversávamos sobre a leitura realizada de maneira simples, às vezes retornando a trechos da história ou explicando algo que os alunos não haviam entendido. Ocorriam com frequência comentários das crianças durante a leitura do livro e nos momentos em que o livro era disponibilizado para que manuseassem.

As crianças, na escrita da agenda do dia, antes mesmo que eu fizesse o registro na lousa, já expressavam em voz alta quais eram os primeiros e últimos momentos da aula.

Ao fazer o “acróstico” do ajudante do dia, trabalhávamos muito oralmente, principalmente com diferentes palavras iniciadas com uma mesma letra. Muitos alunos pesquisavam palavras diferentes para falar em voz alta, pois os questionava quando usavam algumas palavras repetidas com frequência. Nesse exercício, apresentava a eles as palavras e instigava-os a refletir sobre os sons iniciais e finais, destacando com eles quantas vezes abríamos a boca para falar cada palavra.

Um exemplo de “acróstico” construído a partir do nome Romeu:

Rato

Ovo

Macaco

Escola

Urso

Em seguida, fazíamos a contagem do número de meninos e meninas presentes em sala, quantos estavam no total e quantos alunos haviam faltado.

As atividades de escrita ocorriam a partir de pequenos textos que apresentavam várias palavras iniciadas com uma letra do alfabeto. Utilizava um

livro chamado “Turma da Mônica e o ABC”²³ escrito por Mauricio de Sousa e Yara Maura Silva.

Os alunos faziam a leitura do texto individualmente e depois em voz alta no coletivo. Sempre os questionava sobre o que observavam na sua leitura e, rapidamente, falavam que tinha muitas palavras começadas com uma mesma letra. A partir desse apontamento, fazia-os pensarem nas palavras e depois nos “pedaços” (sílabas) pertencentes a essa palavra. Mesmo que o texto propusesse a reflexão de uma letra em específico, eu explorava com as crianças as demais letras. Procurávamos explorar possibilidades de composição de novas palavras. Eram momentos de trabalho com os conhecimentos linguísticos.

Devido às heterogeneidades no nível de escrita dos alunos, proporcionava a eles modificações em algumas atividades. Com os alunos de inclusão, as atividades de escrita eram planejadas de acordo com o conteúdo trabalhado na sala de aula, porém com intervenção e estratégias diferenciadas.

Um tipo de atividade recorrente com essa turma foi o trabalho com cruzadinhas que preparava com muita cautela e observando sempre o que cada aluno precisava para avançar nesse processo de aquisição da escrita. Para os alunos que se encontravam no nível pré-silábico, apresentava-lhes o banco de palavras, aos alunos silábicos sem valor sonoro entregava-lhes a cruzadinha com alguns quadros preenchidos, em geral com as consoantes para que refletissem sobre o som de cada vogal.

O trabalho de leitura não acontecia só através da leitura diária de um livro de literatura infantil. Propiciava, junto disso, a leitura de diferentes gêneros textuais, tais como a leitura de poemas, parlendas, trava-línguas e receitas, explorando as características e suas funções sociais.

²³ Esse livro me foi apresentado por uma professora da escola e foi aprovado pela coordenação pedagógica. É constituído por pequenos textos escritos em forma de versos e com rimas e em geral, relacionavam-se a características dos personagens da turma da Mônica, e em sua maioria, referiam-se a uma letra do alfabeto, mostrando dentro do verso palavras que iniciavam com a mesma letra.

Toda minha rotina de trabalho era pensada a partir do quadro de planejamento semanal e coletivo. Escolhia as leituras diárias, antecedendo o planejamento. Em seguida o levantamento dos livros que tinha acesso de um determinado escritor. Na sequência, fazia a leitura dos títulos que não conhecia, para assim, definir a escolha dos livros.

Os critérios utilizados nesse processo pautavam-se pela definição do autor, as histórias que conhecia e das quais gostava e aquelas que me conquistaram na primeira leitura, ou seja, escolhas de acordo com o gosto pessoal.

3.4 - A BIBLIOTECA

Outro momento de prática de leitura se constituía nas idas à biblioteca com dia e horários definidos, sempre uma vez por semana, às segundas-feiras durante trinta minutos.

Como contamos com o auxílio de poucos funcionários, a funcionária responsável pela biblioteca acumula na escola várias funções. Por essa razão, é ressaltada às professoras a importância de manter a ordem no local. Essa funcionária organiza os livros nas prateleiras, dividindo-os do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Quando chegava ao local, com minha turma, os livros já estavam dispostos e previamente selecionados sobre as mesas. Isso causava certa agitação, já que alguns alunos chegavam à biblioteca decididos sobre o que procurar e, em geral, procuravam os livros que eu lia para eles na roda ou livros de autores que no momento estavam sendo trabalhados por nós.

Os alunos só começaram a fazer empréstimos de livros ao final do mês de abril, pois foi quando chegaram livros novos na biblioteca. O acervo estava maior para poder circular entre as crianças. Essa foi a justificativa que me foi dada para que os empréstimos pudessem começar a ser feitos.

Os empréstimos e as devoluções eram feitos no horário da biblioteca. Mas ao longo do ano, com jeitinho, fui pedindo à Maria²⁴ que disponibilizasse outros livros aos meus alunos. Assim, aos poucos ela passou a diversificar os livros colocados sobre mesa, deixando o acesso mais livre às crianças, principalmente títulos e autores que faziam parte de minha prática cotidiana de leitura.

Comecei a observar que as crianças ficavam mais atentas às capas dos livros e que a escolha, para algumas delas, não era mais tão automática. Folheavam com mais cuidado, se detinham mais na leitura do título e do autor da história. Passaram há gastar mais tempo na apreciação dos livros para a escolha do que levar para ler.

Certa vez surpreendi um aluno passando de mesa em mesa e examinando os livros com atenção. Fiquei curiosa com o que via e perguntei o que procurava, e a resposta veio firme: “Quero um livro da Ruth Rocha”.

A coleção “o bichinho da maçã” de Ziraldo, era constantemente disponibilizada por Maria para a leitura dos alunos. Quando apresentei esse escritor às crianças, elas ficaram impressionadas em saber que ele não só criara as histórias como também as ilustrava.

Os registros de empréstimos e devoluções da biblioteca da escola eram feitos em cadernos comuns, mas devidamente encapados e identificados por Maria. Em geral, em cada caderno eram registrados os empréstimos de três turmas. Tal caderno era dividido por turmas, no qual já estava registrado o nome de cada criança em uma folha. Cada aluno tinha a sua página de empréstimo.

Pensei em utilizar-me de tal registro da escola para acrescentar dados para a pesquisa, com o intuito de observar se as crianças faziam empréstimos de livros e autores apresentados pela professora em sala de aula. Ao final daquele ano pedi a Maria o caderno de registro emprestado. Porém, estávamos em um dos últimos dias de aula do ano letivo, e o material da biblioteca já estava todo

²⁴ Nome fictício dado a funcionária da biblioteca.

encaixotado e lacrado, devido à dedetização na escola que ocorreria por aqueles dias. Pedi a ela então que no início do ano letivo seguinte me emprestasse o caderno, pois precisaria desse material para a pesquisa.

Qual não foi minha surpresa ao procurar pelo caderno de registro no ano seguinte e ter como resposta que esse tinha sido jogado fora e que Maria não se lembrara do meu pedido. Como os funcionários e equipe gestora retornam à escola antes dos professores, Maria justificou que já estava organizando a biblioteca para o ano letivo que se iniciava. Fiquei muito chateada com esse fato, pois perdi uma rica fonte de pesquisa.

Acredito que essa “perda” de dados trouxe impacto na pesquisa na medida em que tinha a intenção de analisar o momento de empréstimos de livros feitos pelos meus alunos. Embora o caderno fosse um objeto simples e adaptado para a função de controle do uso da biblioteca, ele tinha um papel importante, pois ele continha os registros de usos dos leitores. Maria, por assumir a responsabilidade pela biblioteca, acabara desempenhando a função de mediadora por conta de ter se tornado a figura responsável pela formação de leitores de escola, por conta de ser ela quem controlava o fluxo de entrada e saída dos livros da escola. Realmente, esse fato de o caderno de registro da biblioteca não ter podido chegar às minhas mãos me provocou bastante desapontamento com as expectativas que tinha em relação a ele.

4 - LEITURAS - PERCURSOS

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor; seu editor ou seus comentadores. (Chartier, 1999)

Conforme já mencionado, como professora – pesquisadora de minha própria prática, procurei registrar os episódios nos quais as crianças e eu estávamos envolvidas com a prática da leitura. Creio que eles contêm vários indícios a respeito do processo de apropriação da prática leitora vivido na escola. Optei por relatar os episódios atribuindo às crianças nomes fictícios²⁵.

Ao selecionar esses momentos de leitura, me dei conta que em torno destes havia muito a ser dito. Retomo aqui o exemplo dado por Certeau (1985) sobre a escrita da descrição das etapas a seguir para se dar um nó, afirmando que só a descrição em si de como proceder às ações de dar um nó não são suficientes para apreender as táticas que envolvem esse fazer.

Assim, ao procurar registrar os momentos vividos em aula com as crianças, busquei incorporar as dinâmicas e as expressões verbais e não verbais de cada episódio.

Ao revisitar tais momentos, podemos ter outras impressões e até mesmo recordar outros detalhes que o cercam, conforme afirma Soares (2001, p. 28): “De vez em quando, voltamos a olhar o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado”.

²⁵ Como os alunos apreciam muito os livros de Ruth Rocha, os nomes dos alunos foram substituídos por nomes de personagens das histórias da autora, sendo elas: Nicolau da história “Nicolau tinha uma ideia”; Romeu e Julieta da história “Romeu e Julieta”; Gabriela e Teresinha da história “Teresinha e Gabriela”; Marcelo da história “Marcelo, marmelo, martelo” e Caloca da história “o Dono da bola”.

Certeau (1994) destaca o quanto são ricas as práticas miúdas que pululam na vida ordinária. Neste pulular de práticas se definem percursos, muitas vezes difíceis de serem visibilizados, alerta o autor. Na correria da multiplicidade de momentos que atravessamos, corremos o risco de deixar passar importantes achados. A efemeridade é algo que constitui o cotidiano. Em uma sala de aula não é diferente, acompanhamos e passamos por uma infinidade de situações e pequenos acontecimentos podem ficar despercebidos, no anonimato.

Procurando, portanto, sistematizar alguns desses registros sobre o trabalho desenvolvido com leitura em 2012, busquei organizá-los de forma a dar visibilidade ao que foi desenvolvido. Apresento o quadro com o nome dos autores e a ordem dos livros e ou histórias²⁶ lidas, em destaque azul estão os títulos que apresentam vários contos e/ou histórias (livros lidos em mais de um dia) e em destaque amarelo os escolhidos para a análise:

Maria Heloisa Penteadó	Lúcia já vou indo – 29 ^a ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.
Chico Buarque	Chapeuzinho Amarelo – 24 ^a ed. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 2009.
Monteiro Lobato	Reinações de Narizinho ²⁷ - 2 ^a ed. São Paulo: Globo, 2008.
Ruth Rocha	Fábulas de Esopo – Ed. renovada – São Paulo: FTD, 2006.
	O velho, o menino e o burro e outras histórias caipiras - Ed. renovada – São Paulo: FTD, 2006.
	Os músicos de Bremen – Ed. renovada – São Paulo: FTD, 2004.

²⁶ Algumas histórias pertencem a livros que contém diversas outras histórias, além da que foi lida por mim.

²⁷ Conforme mencionado acima, o livro Reinações de Narizinho não foi lido em sua totalidade pela professora.

	Pele de asno – Ed. renovada – São Paulo: FTD, 2004.
	As fadas – Ed. renovada – São Paulo: FTD, 2004.
	O rato do campo e o rato da cidade – Ed. renovada, São Paulo: FTD, 2004.
	O patinho feio – Ed. renovada, São Paulo: FTD, 2004.
	João e o pé de feijão – Ed. renovada, São Paulo: FTD, 2004.
	O coelhinho que não era de Páscoa – 8ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.
	Faz muito tempo – 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.
	Borba, o gato – 1ª ed. São Paulo: Editora Salamandra, 2009.
	Nicolau tinha uma ideia - 3ª ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.
	Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias - 2ª ed. São Paulo: Editora Salamandra, 1999.
	Eugenio, o gênio - 1ª ed. reformulada, São Paulo: Editora Salamandra, 2009.
	Um macaco pra frente - 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.
	O menino que aprendeu a ver - 2ª ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.
	Pedrinho pintor - 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.
	Romeu e Julieta - 14ª ed. São Paulo:

	Editora Ática, 2005.
Ziraldo	Um amor de família - 16ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2006.
	Tia nota dez - 12ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2005.
	O bichinho da maçã - 1ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2005.
	Tem bicho no circo - 12ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2006.
	As anedotinhas do bichinho da maçã - 6ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2006.
	Os dez amigos - 1ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2008.
	Dodó - 15ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2004.
	O Joelho Juvenal - 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2005.
	O menino maluquinho - 92ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2005.
	Uma professora muito maluquinha - 37ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1995.
	Flicts - 51ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2005.
	A bela borboleta - 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
	Menina Nina - 11ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2007.
	O menino mais bonito do mundo - 22ª

	ed. São Paulo: Melhoramentos, 2004.
Eva Furnari	Você troca? - 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2002.
	Assim assado - 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.
	Zig – Zag - 1ª ed. São Paulo: Global, 2006.
	Anjinho - 1ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.
	A bruxinha atrapalhada ²⁸ - 23ª ed. São Paulo: Global, 2003.
	Cocô de passarinho - 14ª reimpressão, São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
	Lolo Barnabé - 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2010.
	Felpe Filva - 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
	O feitiço do sapo - 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.
Ricardo Azevedo	Nossa rua tem um problema - 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.
	Menino de nariz esperto - 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
	Menino de língua de fora - São Paulo: Editora Ática, 1995.
	Menino meio arrepiado - São Paulo: Editora Ática, 1995.
	Histórias de bobos, bocós, burraldos e

²⁸ A leitura desse livro foi feita pela aluna Gabriela, conforme episódio relacionado posteriormente.

	paspalhões - 1ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.
	O livro das palavras - Belo Horizonte: Formato, 1993.
	A casa do meu avô - São Paulo: Editora Ática, 1998.
	Contos de enganar a morte - 1ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
	Contos de bicho do mato - 1ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.
José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta	Chapeuzinhos Coloridos – Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
Ana Maria Machado	Menina bonita do laço de fita - 7ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.
	Severino faz chover - 2ª ed., São Paulo: Editora Salamandra, 2006.
	Jeca, o tatu - São Paulo: Editora Ática, 2002.
	Quenco, o pato - 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
	Esta casa é minha - 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2009.
	Cadê meu travesseiro - 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2004.
	Manos malucos - 2ª ed., São Paulo: Editora Salamandra, 2000.
	A galinha que criava um ratinho - 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.
	Palavras, palavrinhas, palavrões - 2ª ed. São Paulo: Quinteto Editorial,

	1998.
	Quem perde ganha - 1ª ed. São Paulo: Global, 2008.
	O menino que espiava pra dentro - 1ª ed. São Paulo: Global, 2008.
	De fora da arca - São Paulo: Editora Ática, 2004.

4.1 – MARCELO, MARMELO, MARTELO – RUTH ROCHA

Ao iniciar o dia de aula, estávamos em abril de 2012, reuni os alunos e os levei ao pátio, na parte externa, embaixo de uma árvore. Lá organizei os alunos em roda para a apreciação da leitura oral em voz alta do livro “Marcelo, marmelo, martelo” da Ruth Rocha, que se concretizaria como a décima quarta história da Ruth Rocha lida para eles.

Vale ressaltar que a escritora Ruth Rocha foi a primeira autora que escolhi para apresentar aos meus alunos após ter definido essa estratégia de trabalho com a leitura de me concentrar em autor e desenvolver uma ampla leitura de suas obras. Escolhi esse livro, porque gosto da forma que a autora joga com as palavras, com seus significados e representações. Concordando com Cosson, esse livro utiliza “os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (Cosson: 2014, p. 30).

Nesse dia li para eles “Marcelo, marmelo, martelo” de Ruth Rocha.

Fiquei desapontada, pois os alunos demonstraram, com seus olhares, não ter entendido a história. Durante a leitura, olhei para Romeu e ele falou:

- Não tô entendendo nada!

Mesmo assim, continuei a leitura. Não abandonei a proposta de ler até onde pretendia.

Quando disponibilizei o livro para ser manuseado entre eles, após a leitura, os alunos não demonstraram tanto interesse como já tinham demonstrado por outros livros. Acho que a leitura pareceu complexa demais para eles. Talvez.

(Diário de campo, 12 de abril, 2012)

O fato de Romeu ter se manifestado e externalizado para todos: “**Não tô entendendo nada!**”, fez com que eu me sentisse frustrada e desestimulada. Dentro do contexto daquele dia fiz-me acreditar que as crianças não estavam acompanhando o sentido da leitura.

Hoje, distanciando o olhar, percebo que o sentido da leitura podia ter sido comprometido pelo fato da leitura ter sido realizada embaixo da árvore no canto do pátio, pois me recordo que algumas crianças ficavam observando os passarinhos, outras cutucavam o colega do lado com um graveto. Havia muitas distrações ao alcance das crianças.

Lembro que segui a leitura, mostrando aos alunos as ilustrações do livro. Em alguns momentos cheguei a parar a leitura, chamando a atenção dos alunos dispersos. Acredito que estas situações me deixaram frustrada, pois a ação das crianças diante da leitura fora diferente do que havia projetado.

Até a data desse incidente, as crianças demonstravam apreciar a obra da autora. Ficavam ansiosos, mas essa foi a primeira roda de leitura que fiz no pátio. E diante dessa situação imprevisível, fiquei sem reação.



Título: Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias.

2ª ed. São Paulo: Editora Salamandra, 1999.

Autora: Ruth Rocha

Ilustração: Adalberto Cornavaca

A história “Marcelo, marmelo, martelo”, envolve complexidades de sentido, pois o personagem Marcelo brinca de inventar palavras e constrói uma série de questionamentos sobre o sentido nominal das coisas do mundo. Por exemplo, “a colherzinha”³⁰, é chamada de mexedorzinho, o cachorro para ele é o latildo, e assim por diante.

Na capa do livro “Marcelo, marmelo, martelo”, podemos visualizar na ilustração um menino pensativo, como se divagasse solto para o mundo, tentando encontrar possibilidades. Talvez se perguntássemos a uma criança sobre o que o desenho da capa do livro diz, pudesse dizer que é a história de um menino pensativo, que pensa em coisas. Só agora, vejo o quanto poderia ter explorado essa questão com meus alunos. Ao ler eu costumo apresentar a capa dos livros, lemos o título juntos na maioria das vezes, apresento o autor, o ilustrador e a editora. Contudo, naquele dia, não me atinei para destacar as possibilidades de sentido para o desenho da capa.

²⁹ Fonte da imagem: <http://www.skoob.com.br/livro/3297-marcelo-marmelo-martelo> Acesso em: 26/10/2013.

³⁰ No livro o personagem principal atribui aos objetos nomes relacionados à sua função. Por isso, então colherzinha passa a ser chamar mexedorzinho, o cachorro chama-se latildo.

A autora da história tem a intenção de trabalhar com a imaginação da criança e põe as ideias do menino a funcionar, construindo suas hipóteses. Marcelo questiona porque se chama Marcelo e não martelo, ou porque cadeira não se chama sentador (de acordo com sua função), por exemplo.

Esse jogo com as palavras que Ruth Rocha faz no livro causa estranhamentos em muitas crianças. Talvez o que Romeu não estivesse entendendo fossem as alterações que Marcelo fazia do nome das coisas, pensava eu.

Segue o desenrolar do episódio:

Hoje conversei com as professoras na hora do recreio na sala dos professores e comentei minha decepção ao ler “Marcelo, marmelo, martelo”. Disse a elas que os alunos não compreenderam a história, que ela foi difícil para eles. Foi então que a Ana me disse que estava enganada. No dia anterior, ela tinha levado o Nicolau para casa e conversou com ele (aluno que tem diagnóstico de deficiência intelectual³¹). De vez em quando essa professora o acompanhava até sua casa (moram perto um do outro e da escola).

Então ela comentou comigo:

- O Nicolau ficou falando durante o caminho quase todo “Marcelo, marmelo, martelo”, “Marcelo, marmelo, martelo”...

- O que é isso Nicolau?- Ana conta que perguntou a ele.

- A professora leu o livro “Marcelo, marmelo, martelo”, é da Ruth Rocha, você não sabe?

³¹ Caracteriza-se pela redução no desenvolvimento cognitivo, acarretando muitas vezes dificuldades na fala, no desenvolvimento neuropsicomotor, na compreensão de regras e em outras habilidades (Tédde, 2012).

- Sei – respondeu Ana.
- E o que fala esse livro?
- Fala do Marcelo que vivia trocando o nome das coisas.
- E o que ele trocava de nome?
- O cachorro dele era o latido – respondeu Nicolau.

Ana olhou para mim e falou:

- Viu Cris, o Nicolau entendeu a história, e se ele entendeu, você acha que os outros não entenderam também?

Fiquei pensando: “acho que tenho subestimado a capacidade das crianças de atribuir significados e dar sentido ao que é lido”.

(Diário de campo, 13 de abril, 2012)

A conversa com a professora Ana teve papel fundamental para que eu me reanimasse e não desistisse do projeto de ler livros todos os dias.

Embora Nicolau fosse considerado como aluno portador de necessidade especial, ele mergulhava no enredo das narrativas lidas em sala e apresentava uma memória peculiar em relação aos nomes dos personagens e dos escritores para a turma.

Quando iniciei o trabalho de leitura diária, foi difícil acrescentar o tal momento, já que o aluno Nicolau gritava e falava ao mesmo tempo em que eu lia as histórias. Era difícil ler. Ao transcorrer do ano letivo, seu comportamento foi mudando em relação aos momentos de prática de leitura, assim como dos colegas de classe. Aos poucos o cenário foi se transformando. A leitura começou a ser uma prática em que todas as crianças esperavam e até se preparavam para esse momento, principalmente a professora. Para conquistar essas mudanças em

relação à prática de leitura foram necessários alguns esforços. Esforços esses que tinham uma ligação com o que acreditava ser uma de minhas funções de professora.

Como destacado anteriormente, Lajolo (2005), ao defender a necessidade de se desenvolver um projeto de leitura na escola, afirma a importância de o professor ler com e para os alunos, pois “*estará dando a eles um modelo de leitura oral*”. A autora afirma que o prazer da leitura precisa ser ensinado. Segundo ela, a escola e o professor têm responsabilidade pela formação e constituição do gosto pela prática da leitura. Esse gosto precisa ser deliberadamente estimulado e alimentado pelo professor.

Outra questão importante para destacar é a de que Nicolau gostava de levar para casa livros emprestados da escola para ler e, de preferência, os que eram lidos por mim. Por várias vezes, presenciei Nicolau realizando pseudo leituras, sempre apoiado no que se lembrava de memória. Quando era um livro ao qual ele não conhecia a história, pedia então para que eu lesse. Nas visitas à biblioteca, quando não escolhia um livro que já conhecesse a história, pedia para ler para ele.

Quando Nicolau realizava sua pseudo - leitura, seus colegas de classe reclamavam por essa ser feita em voz alta, pois os alunos, em sua maioria, sentiam-se incomodados com a “falação”, justificando que esse modo de ler atrapalhava a leitura silenciosa que faziam. Outros ainda, liam pronunciando o texto com a voz baixa. As crianças, quase que em sua totalidade, liam acompanhando o texto com a ponta dos dedos para não se perderem na leitura. Gestos que se aprendem e que se incorporam no ler (Certeau, 1994).

Nossa cultura escolar determina um “modelo de leitor”, restrito a quem lê de forma silenciosa e com uma postura corporal contida, sentado eretamente com o livro sobre a carteira ou mesa. Essa postura fica ainda mais evidenciada na biblioteca escolar.

Sobre isso, Chartier (2009) comenta um episódio de leitura de um sujeito chamado Jean³² que costumava realizar a leitura em voz alta de maneira que ficava visível que não dominava “a habilidade léxica”, por isso a necessidade da oralização. Nicolau, assim como Jean, tinha conhecimento de como funciona nossa língua, já fazia relações do oral com o escrito, porém ainda lhe faltava habilidades para que a leitura ocorresse com fluência ou em silêncio, fazendo então, pseudo – leituras dos livros.

Chartier, em seu texto, ainda acrescenta que talvez Jean recorresse a esse modo de realizar a leitura “porque não saberia fazer de outra forma”. Com Nicolau, em minha turma de alunos, acontecia de maneira parecida. Nos momentos de leitura, ele sempre recorria a histórias já conhecidas e fazia a pseudo - leitura em voz alta. A respeito dessa questão, Chartier comenta:

Essa leitura ouvida não distingue o ler do contar e alimenta-se dos mesmos textos escutados muitas vezes - o que é a própria condição de sua compreensão possível, a despeito da leitura pouco inteligível que aí é feita. Numa palavra, Zola situa o modelo de uma tal prática do escrito: não mais a escola, mas a igreja, onde os textos são ouvidos, memorizados e reconhecidos (CHARTIER, 2009, p. 84).

Zilberman (2004: p. 168 e 169), ao discorrer sobre o estágio atual da literatura infantil brasileira ressalta sua “*dinamicidade*”, de forma que suas produções ora se relacionam com a tradição da literatura, acrescentando assim novidades a essa, e simultaneamente, ora propiciam violações. Analisa, por exemplo, o livro *Manuela e Floriana*, de Luciana Sandroni, que remete a duas meninas que não dominam a leitura das palavras, mas que já apresentam suas preferências por alguns tipos de histórias, com opiniões divergentes. As duas acabam “*encontrando na literatura a realização das aspirações enquanto leitoras, base da harmonia e da amizade*”.

³² Este episódio de leitura foi retirado de texto publicado em 1887 em que Zola descreve uma leitura realizada em um salão feita por Jean, antigo carpinteiro e soldado dos exércitos de Napoleão III.

A autora afirma:

O fato de as personagens ainda não saberem decifrar as palavras impressas no livro não impede que pertençam ao mundo da leitura, configurado aqui pelo fato de Manuela aparecer com um livro e pôr-se a tentar adivinhar o que está ali escrito (ZILBERMAN, 2004. P. 169).

Essa afirmação da autora corrobora o movimento de Nicolau na minha classe. Ele pertence ao mundo da leitura e está em processo de formação como leitor: ele participa da comunidade de ouvintes de textos escritos, manuseia e faz escolhas de livros para empréstimo.

A violação da tradição na literatura, que Zilberman aponta no livro *Manuela e Floriana*, rompe a visão das práticas de leitura ditadas pelo sistema vigente, que provavelmente não reconheceria nessas crianças – Manuela, Floriana e Nicolau – seus percursos como leitores.

Em sua prática leitora Nicolau criava seus próprios esquemas, modos de ler, encontrava possibilidades: inventava histórias a partir das imagens e de relações que fazia com sua vivência familiar e escolar. Reconstituía trechos e nomes de personagens que conhecia de memória. Enfim, uma liberdade de criação importantíssima para a formação do leitor, uma verdadeira “arte de fazer” (Certeau, 1994).

Reconhece-se o que Certeau (1985) aponta como caráter ético da prática cotidiana, pois Nicolau em sua prática leitora a realizava de maneira diferenciada dos colegas de classe, conquistando um espaço além do que todos supunham, justamente por não se adequar ao modelo de leitor esperado no ambiente escolar. Ele cria sua própria trajetória como leitor, através de práticas que garantam a existência desses sujeitos se concretizando como “*realidade histórica das práticas cotidianas*”.

Arte de fazer e/ou um jogo que acontece anonimamente, podendo ter visibilidade se tomarmos como referência um olhar sensível e ligado ao contexto. Quando a professora Ana comenta comigo: **“Viu Cris, o Nicolau entendeu a história!”**, ambas estávamos compartilhando nossa percepção de como aquela leitura foi importante para ele e como aquele acontecimento tinha grande significado em seu processo de aprendizagem escolar. Neste momento, era um sujeito exclusivo, único, com singularidade mostrando a todos que “... as práticas cotidianas constituem-se como defesas para a vida” (Certeau, 1985, p. 8).

4.2 – A BELA BORBOLETA – ZIRALDO

Ziraldo constitui-se como o segundo autor que apresentei aos alunos. A Bela Borboleta foi o décimo segundo livro a ser lido. Optei por ler inicialmente livros do autor com textos curtos.

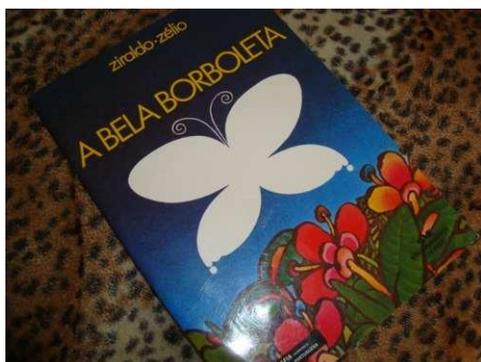
Quando separei na biblioteca da escola os livros de Ziraldo, me deparei com esse título que ainda não conhecia. Já na primeira leitura me apaixonei pela história e a maneira como o autor utilizou alguns personagens dos contos de fadas, incluindo-os no enredo, mas sem alterar suas características ou relacionar os enredos com essa história cheia de inventividade que mostra que “o livro como objeto cultural só existe por conta de seu usuário - o leitor” (Ferreira e Silva, em prelo). Ou seja, o enredo se mistura à própria constituição do livro como objeto cultural.

Para a leitura desse livro organizei-os em roda na frente da sala de aula. Como a turma não era numerosa, consegui organizar na classe um espaço para as nossas rodas de leitura, estratégia encontrada na época para manter a atenção dos alunos. Hoje, considero que a mudança de comportamento nas rodas de leitura, deve-se a prática dessa atividade na rotina. Os alunos começaram a apreciar esse momento.

Como de costume, me sentava no chão junto com eles na roda. A leitura era feita em voz alta, e fortalecia o tom de voz nas falas dos personagens principais. Após a leitura do texto de uma página, na sequência mostrava pra eles as ilustrações daquela mesma página, que exibia devagar e seguindo o sentido horário da roda, de forma lenta para que todos pudessem visualizar as ilustrações. Algumas vezes, um ou outro aluno, pedia para ver novamente.

Ao apresentar a capa do livro, os alunos estranharam o fato de a borboleta ser branca, e comentaram que a maioria das borboletas é colorida, mas me recordo que teve criança que afirmou já ter visto uma borboleta branca. Outros alunos, ainda questionaram: como pode uma borboleta ser bela, se não tem cor?

Nesse livro, dei uma pausa no momento em que o gato de botas aparece, para saber se as crianças conheciam esse personagem. Identifiquei que poucas conheciam a história clássica do Gato de botas. Elas disseram conhecer o gato de botas que aparece no filme do Shrek³³.



Título: A bela borboleta - 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

Autores: Ziraldo e Zélio Alves Pinto

Ilustração: Ziraldo e Zélio Alves Pinto

34

³³ Filme que retrata a história de um ogro que vive no pântano e tem sua vida invadida por vários personagens de contos de fadas, dentre eles o Gato de Botas.

³⁴ Fonte da imagem: <http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-508494005-livro-a-bela-borboleta-ziraldo-zelio-2010-2-edico- JM> Acesso em: 26/10/2013

Durante a leitura da história, quando na narrativa, o Gato de Botas³⁵ menciona que a borboleta está presa, mostrei a imagem à turma. O Caloca perguntou:

- Cadê a borboleta?

- Ela não aparece no desenho porque tá presa – respondeu Gabriela.

- A Prô leu que ela tá presa e não aparece ela presa no desenho.

A Gabriela retrucou:

- Caloca, nem tudo que tem nas histórias aparece nos desenhos do livro, senão ia ter mais desenho do que escrito.

Após essa interrupção, continuei a leitura.

Quando mostrei a ilustração da borboleta, as crianças falaram em coro admiradas:

- Que linda!

- Bem que o Gato falou que ela era a mais linda do mundo – disse Marcelo.

Assim como os personagens da história, as crianças demonstraram susto quando a borboleta conta que não estava presa.

- Ela não quer fugir, Prô?- perguntou Nicolau.

- Calma, vamos ver o que a história diz.

³⁵ Nessa história de Ziraldo o gato de botas reúne vários personagens conhecidos dos mundos das histórias para libertar uma bela borboleta, mas a borboleta surpreende a todos ao final afirmando não estar presa. Por isso a pergunta de Nicolau: “**Ela não quer fugir, Prô?**” As crianças demonstraram em suas expressões, com suas carinhas, certa decepção pelo fato da borboleta não querer fugir.

Continuei a leitura na parte em que a borboleta dizia que voava em cada história lida, sempre que alguém abria e mexia nas páginas do livro.

- Ah entendi! É como se as folhas do livro fossem as asas dela! falou o Marcelo.

Esse comentário do Marcelo antecipou o que um dos personagens viria a concluir e os demais personagens também: “A borboleta só não voava quando o livro ficava fechado”.

No final da história, o Caloca me pareceu satisfeito quando viu várias borboletas na página:

- Olha só! Um montão de borboletas!

(Diário de campo, 29 de maio, 2012)

Essa história pode ser tomada como um exemplo de enredo na literatura infantil que rompe com o tradicional, pois, de forma criativa, o autor traz personagens de contos conhecidos, mas de maneira ressignificada, atribuindo a eles outras funções, podendo levar a história a outros caminhos. Como por exemplo, o narrador dizer que o “bater das asas da borboleta” é o que dá significado a leitura. O livro mostra a importância do repertório acumulado da leitura. Esses personagens clássicos só podem ser acessados e conhecidos devido à prática leitora que se instala quando o livro é aberto para ser lido.

Ziraldó, de forma harmoniosa e com criatividade, apoia-se na tradição das histórias dos contos de fadas, transforma os personagens, acrescenta uma nova personagem, cujos movimentos são confundidos com a leitura do próprio livro, proporcionando-nos uma revolução. Como diria Zilberman sobre Ziraldó “...atuando como escritor e ilustrador, sempre de modo inventivo e bem-humorado” (2004, p. 156).

Zilberman, ao focar a literatura brasileira infantil, em um de seus capítulos se detém na análise do papel da ilustração, tanto que seu título é “*Quando fala a ilustração*”. O título transmite a ideia de que a ilustração significa tanto quanto o texto, ao mesmo tempo, trata-se de duas linguagens diferentes com suas especificidades. As próprias crianças, de certa forma, compartilham dessa ideia. Gabriela se posiciona para o colega explicando: “**Caloca, nem tudo que tem nas histórias aparece nos desenhos do livro, se não ia ter mais desenho do que escrito**”.

Como era recorrente o questionamento dos alunos em relação às ilustrações, já que percebiam que nem tudo que era lido aparecia em forma de imagens, certa vez, acabei conversando com as crianças sobre isso e me recordo que eles mesmos chegaram à conclusão de que as imagens, não dão conta de tudo, que quando lemos, temos que usar a imaginação. Talvez Gabriela tivesse assim se expressado por ter se apropriado de uma situação vivenciada em sala de aula.

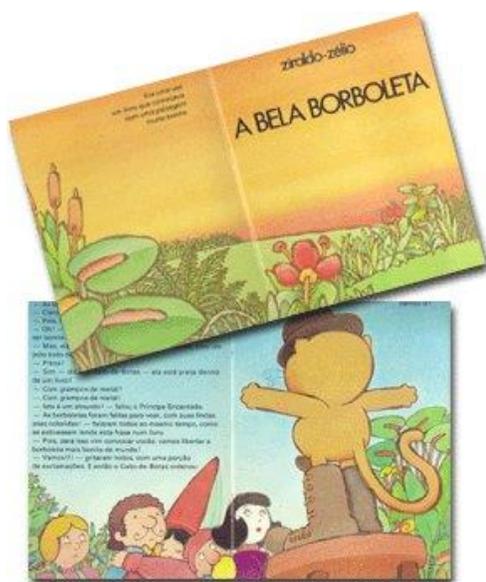
Essa fala de Gabriela me remete a pensar sobre sua experiência leitora, já que revela desenvoltura acerca do funcionamento da escrita no suporte material de um livro literário. Mostra conhecimento de que nem tudo que está escrito pode ser representado com imagens, mesmo que ela tenha completado com a fala “**senão ia ter mais desenho do que escrito**”. Pode-se pensar em várias hipóteses para essa complementação.

Talvez ela tivesse completado dessa forma para conseguir fazer Caloca entender porque a borboleta não aparecia presa. Ou ainda, pelo fato de já dominar a leitura convencional, compreender mesmo que nem tudo que é escrito precisa ser representado através de imagens.

Retomo o que Alencar (2009), afirma sobre a ilustração ser um recurso para atrair para a leitura, proporcionando uma viagem fascinante além do simples ato de representar:

Complementando, na direção dos livros para crianças e jovens, podemos acrescentar que a ilustração pode substituir o texto, ampliá-lo, adicionar interrogações, oferecer outras possibilidades de leitura e impressões, enfim, interferem no desenvolvimento cognitivo, cultural, artístico e da sensibilidade e interioridade dos leitores (2009: p. 27).

Desse ponto de vista, as ilustrações devem ser entendidas não só como meios atrativos e/ou convidativos para a leitura, mas como peça importante para a construção do sentido do livro. Elas podem dialogar com o texto, complementá-lo, interagindo continuamente com o escrito.



Nota-se que a imagem do gato aparece no trecho da história em que o Gato de Botas, convoca outros personagens que aparecem no texto, conforme mostra a figura. Ele aparece em destaque em relação aos demais personagens por que, ao recrutá-los para o salvamento da borboleta, ele é colocado como o líder do grupo, o que justifica o lugar e o espaço que ocupa na ilustração. Exatamente, nesse ponto da história, dei uma pausa na leitura para conversarmos um pouco sobre os

personagens clássicos que são citados nesse livro, pois o conhecimento de tais personagens me indicaria um pouco da trajetória de leitura dos meus alunos.

Ao observarmos a capa do livro “A bela borboleta”, talvez se possa pensar que se trata de qualquer borboleta, mas só ao conhecermos toda a história é que podemos entender porque ela é branca, pois suas cores serão preenchidas de acordo com o movimento do leitor ao ler cada página. Na verdade, a borboleta só terá movimentos quando o leitor manusear o livro. Assim, a borboleta deixa de ser uma personagem, para representar a vida que um leitor possa dar aos livros e as histórias.

Esse foi um dos recursos utilizados pelo autor para destacar ao leitor a importância da leitura do texto, e que dá ao livro um significado diferente: os movimentos das asas se confundem com o folhear das páginas pelo enredo. E isso foi antecipado por Marcelo ao afirmar: **Ah entendi! É como se as folhas do livro fossem as asas dela!**

É necessário destacar o papel que as imagens assumem no desenvolver da narrativa para os alunos que não dominam a leitura e a escrita de forma convencional. Durante a leitura de “A bela borboleta”, Caloca (que apresentava uma hipótese de escrita silábica sem valor sonoro), recorre e questiona sobre as imagens do livro, tentando fazer relações do que foi lido com as imagens: **- Cadê a borboleta?; - A Prô leu que ela tá presa e não aparece ela presa no desenho.**

Angela Lago (2009) comenta sobre a importância das ilustrações para os iniciantes na leitura:

Acontece que a leitura exige recolhimento, concentração, e muitas vezes é difícil para os iniciantes. Por isso a ilustração, independente do caminho optado (interpretar, reproduzir, traduzir, ornar, iluminar, ir além) exerce o papel da sedutora de um triângulo amoroso. Com sua graça ou com sua beleza, ela tenta atrair o pequeno leitor, fazer com que ele se aproxime, entre na casa do livro e a habite (p. 36).

As crianças na fase inicial da escrita apoiam-se muito na linguagem visual, e não há dúvida de que esse recurso é um forte atrativo e uma das estratégias utilizadas pelas crianças na escolha de livros. Inicialmente, são as ilustrações que aproximam o leitor e o texto, assim como a prática de ouvir histórias.

Caloca estava em uma fase que começava a interessar-se pelos livros. Ao contrário de Nicolau, que procurava livros e que já utilizava de certos recursos nas suas escolhas, tal como chegar a biblioteca e pedir livros escritos por Ruth Rocha e Ziraldo (já estava começando a “habitar a casa do livro”³⁶). Caloca só pegava livros quando eu o ajudava nas idas à biblioteca. Quase sempre observava que suas escolhas se pautavam pelos desenhos dos livros. Aos poucos, via Caloca timidamente entrando na “casa do livro”.

Vemos sua empolgação e satisfação com a leitura, quando, ao terminar a história, mostro a ilustração com o desenho de várias borboletas: - **Olha só um montão de borboletas!** Esse final empolgou Caloca e seu dizer “montão de borboletas” me levou a refletir que poderiam representar várias histórias em um único livro, assim como, o ato de ler para meus alunos, apresentava o prazer de ler, de ouvir histórias e, um momento propício para rever e fazer relações com o que já haviam lido, e até mesmo com outras imagens e textos.

Alencar (2009) reforça ainda que *“as ilustrações têm alma, ela têm no texto a sua alma gêmea”*. Além de dialogar entre si, as imagens, mesmo sem a presença do escrito, apresentam uma narrativa. Por isso, uma imagem aplicada a um contexto, por si só, pode ser definitiva para sua interpretação.

Assim como o texto permite apropriações e relações com a bagagem de experiência de leitura de cada sujeito, as ilustrações muito têm a dizer e a contribuir na formação/constituição da criança leitora.

³⁶ Expressão usada por Angela Lago (2009) ao referir-se a criança quando se inicia na leitura e começa a definir preferências.

4.3 – O MENINO MAIS BONITO DO MUNDO³⁷ - ZIRALDO

Esse foi o décimo quarto livro de Ziraldo que apresentei aos alunos. Antes de iniciar as leituras literárias da obra de Ziraldo, selecionei os livros na biblioteca da escola, como de costume. Separei a pilha dos livros. Como esse era um livro que já havia lido em outra oportunidade (já há algum tempo), só refiz a leitura na véspera e confesso que nessa releitura rápida, acabei deixando passar a alteração feita no suporte livro, que só vim a perceber mais tarde.

Acredito que nessa releitura fiquei mais presa à linguagem do texto do que às imagens. Até hoje, fico impressionada com o jogo que Ziraldo faz com a linguagem de ir envolvendo o leitor, aguçando nele a vontade de saber quem é esse menino tão bonito.

A leitura foi realizada na roda em sala de aula no início da aula. Quando apresentei o livro aos alunos, mostrando o desenho da capa, questionei-os sobre o título. Perguntei se através deste, eles sabiam do que se tratava a história. Algumas crianças foram pontuais em dizer que devia ser a história de um menino muito bonito, tal como o título projetava.

Antes de iniciar a leitura do enredo, li e mostrei para os alunos a capa, a contracapa e a última folha do livro que trazia informações e fotos do autor e dos ilustradores. Ao ver a foto da menina Apoena, as crianças ficaram surpresas em saber que uma criança participou da elaboração de um livro do Ziraldo.

Em cada página lida, mostrava a eles as ilustrações. Ficaram encantados com os desenhos feitos por Apoena, os detalhes dos galhos das árvores e a cada página lida e mostrada, ficavam interessados em observar como seria a imagem do menino, conforme relato abaixo:

³⁷ Nesse livro Ziraldo visita a criação, mostrando o encantamento na criação do mundo, dando voz aos elementos da natureza, através da frase recorrente: “-Como você é bonito, menino!”. O livro conta com ilustrações especiais: óleos de Sami Mattar e desenhos da menina Apoena Horta G. Medina.

Quando apresentei o livro e contei a eles que os desenhos foram feitos por uma menina (Apoena), as crianças ficaram interessadas.

A cada página ouvia-se a seguinte fala:

“- Que menino bonito!”

As crianças ficavam curiosas:

- Prô, não vai aparecer o menino?

Continuei a leitura: “- O menino tornou-se homem”.

- Ah! O menino virou homem e nem apareceu o desenho dele! -Disse Teresinha.

Ao final, nas últimas páginas do livro, o Marcelo falou:

- Acho que sei quem é esse homem!

- Eu também – disse Gabriela.

- É o Adão! – disse Marcelo.

- É, sim, professora! Essa é a história de quando Deus criou o mundo. Eu sei que tá na Bíblia, no Gênesis. Aprendi na escolinha da minha igreja – falou Gabriela.

Depois dessa surpreendente pausa (interferência na leitura), prossegui com o texto.

Quando li que o homem ouviu o som mais bonito do mundo, o Marcelo comentou entusiasmado:

- Só faltava essa voz ser da Eva!

Quando li a última frase do livro: “Como você é bonito, Adão” a Teresinha falou com ar de decepção:

- Não apareceu o desenho nem do Adão nem da Eva.

Mais uma vez vi que subestimei a compreensão dos meus alunos, mas confesso que fiquei desapontada com uma alteração que observei no livro: Duas páginas foram coladas uma na outra e a última frase recortada e colada na página final.

O que será que havia nessas páginas que estavam coladas?

No intervalo perguntei à funcionária da escola que cuida da biblioteca por que razão o livro estava assim e ela respondeu que naquela parte tinha uma mulher seminua (imagem de Vênus, pintada por vários artistas) e que os meninos dos quintos anos ficavam passando a mão em cima do desenho e fazendo gestos obscenos na biblioteca. Ela resolveu, então, colar as páginas para acabar com esse comportamento dos alunos.

Percebi que essa alteração no livro interferiu no processo de atribuição de sentidos dos meus alunos e meu, pois constatei com seus comentários, que para eles seria crucial ver as imagens de Adão e Eva.

(Diário de campo, 30 de maio, 2012)

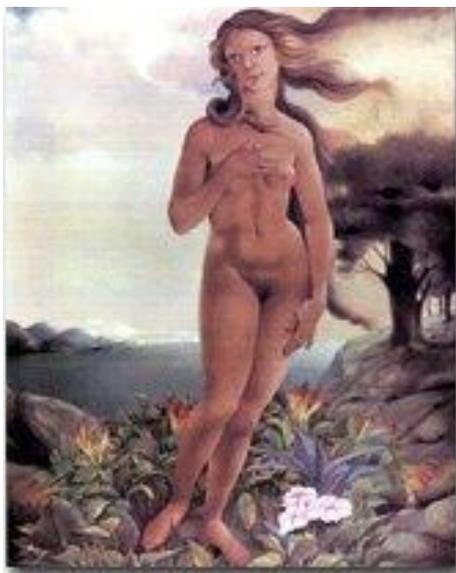


Título: O menino mais bonito do mundo - 22ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

Autor: Ziraldo

Ilustração: Sani Matta e Apoema Medina

38



39

Nesse livro, a narrativa instiga no leitor a curiosidade. Há uma frase que permeia toda a história: **Que menino bonito!** É essa construção narrativa que

³⁸ Fonte da imagem: <http://www.ziraldo.com/livros/bonito.htm> Acesso em: 26/10/2013.

³⁹ Essa é a imagem do livro mencionada pela funcionária da biblioteca. Estilização de uma pintura de Sandro Botticelli. Fonte da imagem: <http://revistas.fflch.usp.br/literartes/article/view/514/498> Acesso em: 26/10/2013.

leva o leitor a fazer relação com a história da criação do mundo. Nesse caso, os alunos Marcelo e Gabriela, que participavam da escola bíblica e já haviam feito atividades sobre o livro do Gênesis, logo a reconheceram.

Deixando o suspense de lado: como é esse menino? Que características o fazem ser o menino mais bonito do mundo? Se por um lado a repetição da frase leva o leitor a ficar ansioso para saber como é esse menino, por outro, as ilustrações acompanham a narrativa, mantendo a curiosidade.

Embora o livro, com seu texto e ilustrações, desperte interesse e provoque certo mistério, é fascinante verificar as estratégias de sua construção que instigam no leitor a imaginação, a criar uma imagem de como seria o menino mais bonito do mundo, e até mesmo de se reconhecer como este.

Zilberman (2004), ao tecer considerações sobre a literatura infantil, assevera que Ziraldo “conferiu status artístico à ilustração”, interpretando-a como uma linguagem, ligada em especial, ao universo da literatura infantil por estar presente nos suportes destinados às crianças.

Com efeito, a ilustração, nesses casos, substitui a linguagem verbal, o texto, mas não os elementos próprios à literatura, como a narrativa, a opção por personagens humanos ou humanizados, a adoção de um ponto de vista (2004: 156).

Em “O menino mais bonito do mundo”, o autor humaniza os elementos da natureza ao inserir a frase: - **Que menino bonito!** Que permeia a história. Independente do texto, a narrativa é construída de maneira que incentiva o leitor a elaborar a hipótese de que são os elementos da criação do mundo na ordem em que foram criados, como apontadas no livro de Gênesis na Bíblia.

Assim, o leitor que conhece e tem familiaridade com a história da criação do mundo, seja através de histórias contadas na oralidade (na igreja, na família ou na escola), ou através das leituras de livros relacionados ou diretamente da Bíblia,

são favorecidos no processo de compreensão da narrativa, fazendo antecipações durante a leitura do livro.

Nas falas de Marcelo ficam marcadas essa antecipação: - **Acho que sei quem é esse homem! - É o Adão! - Só faltava essa voz ser da Eva!**

Gabriela também traz seu conhecimento de mundo para se posicionar frente à narrativa de Ziraldo: - **É sim, professora! Essa é a história de quando Deus criou o mundo, eu sei que tá na Bíblia, no Gênese, aprendi na escolinha da minha igreja.** A história permitiu a ela fazer relação com o que já vivenciou e propicia à pequena leitora perceber que uma história pode envolver outras histórias, trazer personagens conhecidos (como no caso da leitura do livro “A bela borboleta”). O fenômeno da intertextualidade fica bastante marcado na leitura dessa obra.

Esses episódios contêm elementos que corroboram a perspectiva que Zilberman (2004) assume sobre o papel da leitura de literatura e sua influência na democratização do conhecimento, através da “participação ativa” daquele que tem acesso aos textos e deles se apropriam. A autora também destaca a importância da mediação que cada sujeito faz com o seu presente.

Retomando o episódio da leitura com os meus alunos, creio que suas condições de vida favoreceram suas posições de interpretação, pois Marcelo e Gabriela participavam de reuniões semanais na igreja, em escolas bíblicas. A religião estava presente fortemente em sua prática cultural, propiciando uma infinidade de interlocuções, compreensão e sentidos.

As observações feitas por esses alunos no processo de ler mostram que as formas de apropriação relacionam-se à esfera social, são práticas interligadas (Silva, 2008).

Ao mesmo tempo, a alteração material feita no livro, pela funcionária, de omitir a última imagem, recortando e colando a frase final em outra página, vem

mostrar o quanto ainda somos impregnados por um moralismo que pretende controlar os sentidos do texto.

Chartier (2009), ao analisar as relações entre o leitor e o livro como suporte, aponta diferenças nos estilos de leitura e retoma a história desses estilos, dentre os quais a leitura da Bíblia se destaca como um livro “carregado de sacralidade”, em que apenas os leitores autorizados a liam. O controle e a censura permeavam a prática leitora do objeto escrito da Bíblia.

Em terra católica, os clérigos são os intermediários obrigatórios entre a Palavra divina e os fiéis e nenhum livro tem aí uma importância existencial semelhante à da Bíblia entre os reformados, a Bíblia cuja presença em cada família é verificada, cujo texto conhecido de cor por muitas audições e leituras é sempre recitado para si (idem, p. 87)

Segundo Chartier, a apropriação dessa leitura era feita de forma a moldar o pensamento. A Igreja tinha o controle das leituras e essas eram consideradas perigosas se fossem interpretadas como contrárias aos dogmas estabelecidos por essa instituição. Portanto, historicamente as práticas de leitura estão ligadas às concepções religiosas vigentes de seu tempo histórico.

A funcionária, ao mencionar que os meninos faziam gestos obscenos e passavam a mão na imagem, fornece, sem rodeios, a razão da retirada da página do livro. Procurou com esse gesto, manter uma ordem, preservando os ideais puritanos que há tanto tempo está enraizado em nossa formação cultural e cristã.

Os gestos obscenos dos garotos e a atitude tomada pela funcionária também nos remetem a refletir sobre a sensibilidade humana, mais precisamente ligada ao sentido da visão.

Graça Lima (2009), uma das autoras de “Alma da imagem”, afirma que nosso sistema educacional enfatiza em seu currículo o modo verbal e acrescenta que a criança necessita da experiência visual na aprendizagem. Ela defende que

os currículos escolares deviam deixar de lado o uso de imagens estereotipadas, com uma visão homogeneizante do mundo. Possivelmente, seja essa uma das justificativas plausíveis que podem ter levado ao ocorrido diante da imagem de uma mulher nua.

A expressão visual é o primeiro passo para expandir o potencial de apreensão de mensagens visuais e não mero passatempo. É preciso que se faça um exame profundo do universo imagético que estamos consumindo e produzindo, para evitar que nos tornemos reféns de mensagens banalizantes e redutoras da inteligência visual (idem, p. 76).

A postura da funcionária frente à ilustração daquele texto e o modo dos meninos reagindo em relação à imagem da mulher nua demonstram também a hipótese de banalização do nu artístico. A imagem daquele texto nada mais é que a estilização da pintura “Nascimento de Vênus” de Sandro Botticelli, pintor Italiano que viveu entre os séculos XV e XVI⁴⁰.

Teresinha, outra menina da turma, apresenta sua forma de compreender as ilustrações: - **Ah! O menino virou homem e nem apareceu o desenho dele!** Assim também identificamos esse mesmo entendimento no dizer de Caloca a respeito da história “A bela borboleta”: - **Cadê a borboleta?** As falas das crianças demonstram não aceitar o fato de a imagem não estar relacionada estritamente com o escrito. Reforça a ideia de Graça Lima sobre a necessidade de se trabalhar mais nas escolas com a “inteligência visual”.

Outra possibilidade é a da bagagem que essas crianças têm e como tem sido sua trajetória na formação como leitores, o acesso aos livros, o repertório e a qualidade desse repertório, relacionando textos, narrativas e ilustrações. Cada um, portanto, vem com uma trajetória única e singular, tal como Evangelista (2003:15) menciona:

⁴⁰ Fonte da pesquisa: <http://www.suapesquisa.com/pesquisa/botticelli.htm>. Acesso em: 23/11/2013.

O enredo do livro mistura-se com a história do leitor, já que a cada leitura realizada faz-se emergir um tipo de biblioteca, a biblioteca de vida e experiências. Nesta biblioteca temos a memória de leituras anteriores e de dados culturais.

4.4 – A BRUXINHA ATRAPALHADA⁴¹ – EVA FURNARI

Quando voltamos hoje da biblioteca, Julieta diz:

- Professora, a Gabriela pegou um livro que só tem desenho.

De imediato, Gabriela respondeu:

- Mas eu posso inventar história olhando para os desenhos!

Pedi para ver o livro. Era “A bruxinha atrapalhada” de Eva Furnari.

(Diário de campo, 04 de junho, 2012)

⁴¹ O livro, através das ilustrações, apresenta várias histórias, nas quais a autora cria situações divertidas tendo uma bruxa como personagem principal, que utiliza sua varinha mágica para transformar objetos e animais. Nesse episódio em específico, na história contada, ela transforma um passarinho em chapéu.



42

Título: A bruxinha atrapalhada -
23ª ed. São Paulo: Global, 2003.

Autora: Eva Furnari

Ilustração: Eva Furnari

Hoje a Gabriela pediu para que eu a deixasse ler uma parte do livro “A bruxinha atrapalhada”. Disse-me que até tinha treinado em casa.

Deixei-a à vontade para organizar o momento da leitura. Constituiu-se como um momento muito interessante. Antes de começar a ler, ela mesma organizou a turma na roda e todos se sentaram no chão.

Em seguida, Gabriela apresentou a capa do livro, leu o título, a autora da história. Informou qual era a editora e até leu na capa que o livro é considerado “o melhor livro sem texto”.

Ao contar a história, ela foi além dos desenhos, transcendeu o enredo ali das imagens. Em um dos quadros em que a bruxa transforma o passarinho em chapéu, Gabriela explicou que a bruxa precisava de um chapéu mais bonito e mais colorido que o dela, para ir a uma festa.

Foi interessante ver o quanto os alunos ficaram atentos.

Depois Gabriela perguntou-me:

⁴² Fonte da imagem: <http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-509630561-a-bruxinha-atrapalhada-eva-furnari- JM> Acesso em: 28/10/2013.

- Foi bom professora? Fiz igual a quando você faz com a gente?

Respondi:

- Ficou ótimo!

(Diário de campo, 06 de junho, 2012)

Diferente dos outros episódios, essa leitura foi desenvolvida por uma aluna. Eva Furnari foi a terceira autora apresentada aos alunos, e esse, seria o seu quinto livro a ser lido.

Quando Gabriela me pediu para fazer a leitura diária, fiquei surpresa e a incentivei a ler para os colegas de classe. Ressaltei a ela a importância de preparar a leitura. Ela assumiu com responsabilidade essa tarefa. Também a deixei à vontade para organizar a turma para o momento, que ocorreu como de costume, no início da aula em uma roda na própria sala.

Depois da roda devidamente organizada e com todos sentados, inclusive a professora, ela começa a leitura com a capa do livro e ao apresentar a autora, destacou que essa escreve suas histórias de forma engraçada e que também faz os desenhos dos livros e que esse livro foi escrito através de desenhos.

Foi interessante o modo como Gabriela contou a história. Como era um livro de imagens, esperava-se que ela mostrasse a imagem o tempo todo a sua plateia, mas ela o fez da maneira que a professora fazia, parada com o livro aberto segurado pelas duas mãos. Só quando acabava a leitura daquela página é que erguia o livro e mostrava as ilustrações, pausadamente, no sentido horário ao grupo, e assim como a professora, voltava a mostrar quando alguém solicitava.

Alencar (2009: 28) destaca o papel das ilustrações como uma forma de leitura:

No caso dos livros infantis, a leitura das ilustrações nos livros é uma segunda forma de leitura ao lado e em relação com a leitura do texto, mas, além disso, ajudam os leitores a desenvolver outras tantas formas de leitura que irão necessitar em seu presente e futuro.

Essa forma diferenciada de ler esteve presente no momento de leitura que Gabriela teve na sala de aula, de maneira criativa e inventiva, trazendo à tona seus conhecimentos, mostrando, com isso, experiência como leitora, tornando-se autora de seu texto, juntando-se à ilustradora do livro.

Ao ler a capa com os dizeres “Considerado o melhor livro sem texto pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, em 1982”, Gabriela legitima a importância da obra, sendo um dos motivos pelo qual a leitura teve boa aceitação de seu público (Ferreira e Silva, no prelo).

O interessante é que, quando separei os livros da Eva Furnari na biblioteca, deixei esse de lado por ser um livro de imagens, impregnada no ato da escolha pela ideia que supervaloriza a linguagem escrita em detrimento à linguagem visual.

Nesse caso, a escolha foi feita por uma aluna, porém, entrelaçada aos modos de escolher e ler da professora, apropriados e absorvidos pela criança, contribuindo a sua trajetória leitora com criatividade. Mostrando o modo de ler de uma comunidade leitora.

A ela não importava se o livro apresentava imagens, mas os sentidos e relações que podia aferir a ele.

Graça Lima (2009:75) explica essa relação criada entre o leitor de livros só com imagem e o autor desses livros:

No livro sem texto, a imagem domina o espaço antes ocupado pela palavra e instaura os significados [...]. No livro de imagens, são as imagens que suscitam a palavra, e o leitor é convidado a ser autor do texto em parceria com o ilustrador.

Gabriela conseguiu êxito na sua atuação como leitora. Prendeu a atenção dos colegas. Chegou para aquele momento devidamente preparada. Não se dispersou ou titubeou no uso das palavras. Apresentou uma narrativa com riqueza nos detalhes, demonstrando percepção das imagens de forma impressionante.

Quando a aluna assumiu o papel de leitora para o grupo, um papel ao qual a professora sempre teve o poder e controle inverteu uma relação de forças desiguais (relação hierarquizada no campo do saber entre professor e aluno), na qual o sujeito deixa marcas que indiciam sua resistência, operações que Certeau (1985) denomina como aspecto polêmico e retoma esse conceito em “A Invenção do cotidiano 2” (2008: p. 339 - 340) ao escrever sobre a operatividade dos sujeitos:

Apropriar-se das informações, coloca-las em série, montá-las de acordo com o gosto de cada um é apoderar-se de um saber e com isso mudar de direção a força de imposição do totalmente feito e totalmente organizado.

Nesse momento há uma ruptura do que tem sido feito e organizado com frequência pela professora. Nesse contexto de leitura participei com os alunos na roda, não com os mesmos sentidos e olhar que os alunos, mas deixando envolver-me pela história ao mesmo tempo, em que, com o olhar de professora via a dimensão que minhas práticas de leitura haviam tomado.

Outro aspecto importante a destacar se refere ao cuidado tomado pela aluna em manter as características das nossas práticas diárias de leitura, dispor os amigos em roda e sentados no chão.

Evidencia como havia um modelo de leitura a seguir: **Foi bom professora? Fiz igual você faz?** Lajolo (2005) afirma a importância de o professor ler para seus alunos, sendo modelo e mantendo a atenção das crianças. Gabriela cumpriu

a tarefa e, assim como eu, as crianças também ficaram admiradas com a perspicácia da colega.

Oliveira (1997) destaca o papel da intervenção pedagógica na sala de aula. Enfatiza a importância de o professor levar em consideração as relações do sujeito com o seu meio sócio – cultural e a necessidade de ter o suporte de outro sujeito para que ocorra o desenvolvimento. Explicita que as transformações psicocognitivas, ocorrem por meio da interferência do outro no processo de aprendizagem, atuando, portanto na zona de desenvolvimento proximal. Esse outro são as pessoas com as quais interagimos no nosso dia a dia, na relação entre professor –aluno, aluno – aluno, se tomarmos como referência o ambiente escolar.

Diante dessa perspectiva, pode-se dizer que Gabriela realizou com sucesso a atividade de leitura apresentando avanços em seu processo de desenvolvimento.

Seguindo o postulado de Vygotsky, a leitura realizada por Gabriela revela seu movimento inicial de apoiar-se no mecanismo da imitação, conforme enfatizado antes. Segundo lembra Oliveira, *“Imitação, para ele, não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado no outro”* (Oliveira, 1997: 63).

Ao imitar meus gestos no ato de leitura, Gabriela estava desenvolvendo e aperfeiçoando suas formas de ler, criando estratégias próprias de leitura, utilizando recursos diversos: entonação na voz e pausas, sempre com a preocupação de prender a atenção dos ouvintes.

Mesmo imitando a prática leitora da professora, Gabriela passava uma segurança e maturidade, transparecendo seu processo criador diante de uma situação que, à primeira vista, poderia ser posta como uma mera reprodução.

Ela não apenas imitou como incorporou os gestos e os modos de leitura da professora. Apropriou-se de tal maneira que esses gestos e modos passaram a

serem seus também, através da operação criativa que fez das ilustrações e a qualidade inventiva do texto que produziu (indo além do sentido pensado pela autora).

(...) a relação da leitura com o texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências e práticas, e da forma na qual ele encontra o texto lido ou ouvido. Existe aí uma trilogia absolutamente indissociável se nos interessamos pelo processo de produção de sentido. O texto implica significações que cada leitor constrói a partir de seus próprios códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de forma determinada (CHARTIER, 1999, p.152).

Nesse episódio, o processo de produção de sentido da leitura teve forte influência das práticas de leitura da professora, e fundamenta a importância da leitura em voz alta em uma comunidade leitora, dando a dimensão da produção de sentidos e significados operados pelos sujeitos ordinários.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

"o livro é um efeito (uma construção) do leitor", deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de lectio, produção própria do "leitor" (Certeau: 1994)

Este trabalho de pesquisa expõe as práticas de leitura de literatura da professora em sala de aula. Os episódios, por meio de relatos, tratam as relações professor – aluno, leitura de livros e sua relação com sua materialidade, usos e maneiras de ler, como aspectos inter-relacionados que contribuem na formação da criança leitora.

Um fator crucial no desenvolvimento desse trabalho foi o de entender as operações dos sujeitos frente aos materiais de leitura, em específico o livro impresso. Afinal, a materialidade pode desencadear “uma produção de sentido que determina atitudes mediadas por essa materialidade” (Silva, 2008).

Através da prática diária da leitura de literatura, a professora aproxima os alunos das obras literárias e de seus aspectos materiais e linguísticos, conforme observado nos episódios, que enriquecem e/ou ampliam o repertório de leitura da comunidade focada.

A pesquisa reafirma o postulado de Ferreira e Silva (no prelo) de que o acesso ao livro infantil na escola é sempre mediado pelo professor – leitor. Ele indica possibilidades de relações com o livro, por meio de suas maneiras e gestos de ler, passíveis de incorporação pelos alunos que, de forma inventiva e criativa, passam a elaborar seus próprios modos de ler e construir uma história leitora.

Percebo que, embora, tenha investido na leitura fruição, a leitura para o deleite de quem lê e de quem escuta (Guedes–Pinto, 1996), a pesquisa bibliográfica realizada mostrou-me que também ao escolher, definir e sistematizar uma sequência de trabalho com livros de literatura infantil conduzi os alunos ao letramento literário. Segundo Cosson (2014, p. 30) a leitura literária “(...) nos

fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem”.

Considero que o estudo voltado para as práticas de leitura da literatura infantil no Ensino Fundamental, é extremamente relevante, na formação do leitor, pois estimula o processo criativo e desencadeia essa prática cultural que é ler. Sendo o professor o elemento fundamental na promoção dessas práticas junto aos alunos, sujeitos comuns, que com suas “Artes de fazer” são autores de sua própria história, com gestos e modos de fazer e viver (Certeau 1994).

Acredito que este trabalho tenha tornado mais visível a forte influência que o professor exerce na construção de práticas leitoras dos alunos. Esse é trabalho intenso, que deixa muitas marcas, também em nosso corpo, boas e ruins. A intensidade e o envolvimento do professor com essas práticas e a multiplicidade de desafios que se perfilam no cotidiano escolar, muitas vezes, por serem exaustivos, fazem nosso corpo adoecer.

Por isso, para escrever e sistematizar o textos da dissertação e relembrar o ano letivo de 2012, ao reler os registros e analisá-los, revivi não só os bons momentos daquele ano, mas também as sensações ruins. Houve várias pausas no desenvolvimento do trabalho com a leitura que traziam às vezes a sensação de fragilidade, devido aos problemas de saúde que tive no decorrer daquele ano. Essas marcas são recordadas com saudades, afinal o sofrimento também nos faz crescer e amadurecer tanto profissionalmente como pessoalmente.

Vale ressaltar também nessas Considerações Finais a importância e a força que a equipe pedagógica tiveram para que o projeto de leitura por mim assumido alcançasse êxito. O compromisso com a divulgação e incorporação de práticas de leitura na escola se deu através de ações pontuais por parte da gestão.

Uma equipe administrativa e pedagógica que investe na leitura, por meio de projetos, disponibilização de um espaço atrativo para os momentos de leitura e investimento no suporte livro, garante à comunidade escolar o acesso à leitura, demonstrando assim a importância desta no processo formativo de todos que a compõem.

Embora se reconhecesse que cada professor desenvolve o trabalho com a leitura de forma peculiar com sua turma, através das reuniões pedagógicas na escola, traçávamos objetivos comuns, trocávamos experiências e aprendíamos uns com os outros. Dessa forma, vamos nos constituindo como profissionais, socializando, problematizando e analisando nossas práticas pedagógicas. Esse engajamento da equipe me envolveu e fortaleceu nos momentos difíceis. Esse processo formativo com meus pares tem influenciado minha prática pedagógica diária, além de ter contribuído para minha contínua formação profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. “Leitura literária e escola”. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins (Et Al). **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 235- 255.

ALENCAR, Jakson. “As ilustrações na literatura infantil: da alma das imagens à alma dos leitores”. In GÓES, Lúcia Pimentel e ALENCAR, Jakson de (Orgs.). **A alma da imagem: A ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores**. São Paulo: Paulus, 2009.

ANDRADE, Carlos Drummond de. “Confissões de Minas”. In SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins (Et Al). **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BAGNASCO, Daniela Gaspar Pedrazzoli. **Leitura de histórias na educação infantil: como se desenvolve?** Campinas: Unicamp, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Estadual de Campinas.

BUNZEN, Clécio. “Livro didático de língua portuguesa”. In FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Et Al). **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Faculdade de Educação – CEALE. Belo Horizonte, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____, Michel de. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____, Michel de. Teoria e Métodos no Estudo das Práticas Cotidianas. In: Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano. Anais do Encontro. Org. SZMRECSANYI, Maria Irene. São Paulo: USP, 1985.

CHARTIER, Anne-Marie. “A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos”. In _____, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 185-207.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

_____, Roger. “Do livro à leitura”. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 77-105.

CIPOLINI, Thais Otani. **Tramas tramadas de um tapete : fios históricos nas produções literárias de Ruth Rocha**. Campinas: Unicamp, 2007. p.172. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Estadual de Campinas.

COELHO, Nelly Novaes. **A Literatura Infantil: história, teoria e análise**. 3ª ed. São Paulo: Quíron, 1984.

_____. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

COSSON, Rildo. “A seleção de textos literários em três modos de ler”. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani (Et Al). **Escolhas (Literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.35 - 48.

_____, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2014.

EUGENIO, Fernanda. “De como olhar onde não se vê: ser antropóloga e tia em uma escola especializada para crianças cegas”. In VELHO, Gilberto e KUSCHNIR,

Karina (orgs.). **Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

EVANGELISTA, Cristiane Begalli. **Possíveis contribuições da didatização da leitura na escola**: um olhar para a constituição da criança leitora. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso. FE/UNICAMP. Campinas, SP, 2003.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

EZPELETA, Justa “Notas sobre pesquisa participante e construção teórica” In EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. “Livros infantis: uma categoria editorial”. In FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (org.) **Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 2006.

_____, Norma Sandra de Almeida, SILVA, Lilian Lopes Martins da **A leitura além do texto - O texto quando se transforma em livro**. Pesquisadoras do grupo “Alfabetização, Leitura e Escrita” – ALLE/FE/UNICAMP (no prelo).

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (Coaut. de). **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

FRAISSE, Emmanuel (org.). **Representações e Imagens da Leitura**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

FURNARI, Eva. **A bruxinha atrapalhada**. 23. ed. São Paulo, SP: Global, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2013.

GIARD, Luce, “Momentos e Lugares”. In CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

_____, Lúcia Pimentel. “No início era a imagem: retrospectiva sobre a importância da imagem na história da humanidade”. In GÓES, Lúcia Pimentel e ALENCAR, Jakson de (Orgs.). **A alma da imagem**: A ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009.

GOULEMOT, Jean Marie. “Da leitura como produção de sentido”. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 107-116.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Hora do Conto: momento de prazer, trocas, aprendizagem e cumplicidade. Revista da Educação - Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas, Campinas, SP, p. 4 - 10, 01 nov. 1996.

_____, Ana Lúcia. **Memorial de Formação** – registro de um percurso. 2005. Desenvolvimento de material didático.

_____, Ana Lúcia. **O ensino na educação superior**: dimensões da linguagem escrita no processo da formação (inicial) de professores para a escola básica brasileira. Tese de Livre-Docência – Departamento de Ensino e Práticas Culturais, FE – UNICAMP, Campinas – SP, 2010.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia, FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Apontamentos teórico – metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44. P. 69 – 87 dez. 2006.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

LACERDA, Nilma Gonçalves. “A literatura para crianças e jovens nos anos 90”. In SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens:** algumas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

LAGO, Angela. “Ponte das intencionalidades”. In GÓES, Lúcia Pimentel e ALENCAR, Jakson de (Orgs.). **A alma da imagem:** A ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias.** São Paulo: Ática, 1999.

_____, Marisa. **Literatura: leitores e leituras.** São Paulo: Moderna, 2001.

_____, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler...** O que eu faço?. Campinas: Cefiel/Unicamp, 2005.

LIMA, Graça. “Lendo imagens”. In **Nos caminhos da literatura** / [realização] Instituto C&A; [apoio] Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. São Paulo: Peirópolis, 2008.

_____, Graça. “O universo fascinante dos signos visuais”. In GÓES, Lúcia Pimentel e ALENCAR, Jakson de (Orgs.). **A alma da imagem:** A ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.:** romance. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1998.

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

MAIA, Luiz. "Voltar a ser criança: a alma da imagem". In GÓES, Lúcia Pimentel e ALENCAR, Jakson de (Orgs.). **A alma da imagem: A ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores**. São Paulo: Paulus, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Paradidáticos" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=143>, visitado em 28/4/2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. "Textos visuais e as mediações escolares: desenvolver a sensibilidade da criança". In: MACHADO, Maria Zélia Versiani (Et Al). **Escolhas (Literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 169 - 180.

PAULINO, Graça. "Leitura literária". In FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Et Al). **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Faculdade de Educação – CEALE. Belo Horizonte, 2014.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Ed. Rocco: Rio de Janeiro, 1998.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2003.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1989.

ROCHA, Ruth Bonifácio. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias**. Ilustração de Adalberto Cornavaca. 2ª ed. São Paulo, SP: Salamandra, 1999.

SILVA, Leila Cristina Borges da. **Práticas de leitura na infância: imagens e representações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOARES, Magda. “A escolarização da literatura infantil e juvenil”. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins (Et Al). **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17- 48.

_____, Magda. **Metamemória - Memórias: Travessia de uma educadora.** (2ª Ed.) São Paulo: Cortez, 2001.

TÉDDE, Samantha. **Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão.** Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2004.

_____, Regina e LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos.** (4ª Ed.) São Paulo: Global, 1993.

ZIRALDO; ZELIO (Coaut. de). **A bela borboleta.** 2ª ed. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2009.

ZIRALDO; MATTAR, Sami (Coaut. de). **O menino mais bonito do mundo.** 22ª ed. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2004.