

UNESP
Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília

ANDREIA DOS SANTOS OLIVEIRA

**VIVÊNCIAS LITERÁRIAS E FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS: o
papel do Outro pelas vozes de rondonienses do Ensino Fundamental**

MARÍLIA-SP

2021

ANDREIA DOS SANTOS OLIVEIRA

VIVÊNCIAS LITERÁRIAS E FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS: o papel do Outro pelas vozes de rondonienses do Ensino Fundamental

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Campus de Marília, como pré-requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto.

MARÍLIA-SP
2021

FICHA CATALOGRÁFICA

O48v	Oliveira, Andreia dos Santos Vivências literárias e formação de crianças leitoras : o papel do Outro pelas vozes de rondonienses do Ensino Fundamental / Andreia dos Santos Oliveira. -- Marília, 2021 288 p. : tabs., fotos Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto 1. Educação. 2. Criança. 3. Formação leitora. 4. Mediador de leitura. 5. Vivências literárias. I. Título.
------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: VIVÊNCIAS LITERÁRIAS E FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS: o papel do Outro pelas vozes de rondonienses do Ensino Fundamental

AUTORA: ANDREIA DOS SANTOS OLIVEIRA

ORIENTADORA: CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTI (Participação Virtual)
Departamento de Didática / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

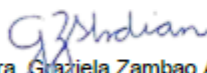
Prof(a). Dr(a). DAGOBERTO BUIIM ARENA (Participação Virtual)
Departamento de Didática / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). SÍLVIA DE FÁTIMA PILEGI RODRIGUES (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Universidade Federal de Rondonópolis

Prof(a). Dr(a). JURACY MACHADO PACIFICO (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar / Universidade Federal de Rondônia

Marília, 05 de julho de 2021


Profa. Dra. Graziela Zambao Abdian
Coordenadora do PPG em Educação

“DEDICATÓRIA é quando todo o amor do mundo resolve se exhibir numa só frase”¹

À Emília, Eveline, Mônica, Nikolai, Nina e Valentina por compartilharem comigo suas vivências com a leitura literária. Serei eternamente grata a vocês!

A todas as crianças do mundo, razão de ser da Literatura Infantil.

¹ Trecho extraído de: FALCÃO, Adriana. **Mania de Explicação**. Ilustrações Adriana Massarani. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2013.

AGRADECIMENTOS

“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.
É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar...” (GONZAGUINHA, 1982)

A Deus, a quem dedico minha fé. Obrigada por ouvir as minhas preces nos momentos de angústia e ansiedade.

À Cyntia Giroto, orientadora e mestra querida. Saiba que sua mania de doçura fez com que a caminhada pelo mundo da ciência fosse também doce, perfumosa e cheia de poesia. Obrigada por ter constituído-se tão humana e acreditar em mim.

Às crianças participantes da pesquisa por todas as trocas durante a construção dos dados. Sem elas esse trabalho não seria possível.

Ao mestre querido professor Dagoberto Buim Arena por todos os ensinamentos no Grupo de Pesquisa PROLEAO e por ter sido tão generoso e aceitado contribuir com minha tese na banca de qualificação e defesa.

À professora Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e defesa.

À professora Juracy Machado Pacífico por ter me guiado quando ainda dava os passos iniciais no mundo da pesquisa e pelas contribuições na banca de defesa.

À professora Elianeth Kanthack Hernandes por todos os diálogos tão generosos no grupo de pesquisa PROLEAO e pelas contribuições na banca de defesa.

Ao Instituto Federal de Rondônia por reconhecer a importância da formação continuada de seus professores e buscar parcerias como essa que me permitiu cursar um DINTER em Educação.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro concedido.

Ao meu pai por ter me apresentado aos livros e ensinado-me a importância da leitura e minha vozinha (em memória) por ter sido minha vovó de açúcar.

Às minhas irmãs Mônica, Patricia e Natacha. Saibam que uma grande parte de mim foi constituída por vocês três.

Aos meus sobrinhos João Vitor, Arthur e Luísa por me constituírem nessa função tão doce que é ser tia. À Luísa, por ser essa menininha tão especial capaz de me fazer deixar de lado as preocupações da tese por alguns instantes pelo simples prazer de brincar com ela.

Ao Silvio por compreender que sou livre, por todos os almoços deliciosos feitos enquanto eu estudava, por todos abacaxis comprados, descascados, cortados e servidos com sal do jeitinho que eu gosto.

À Sirley, minha amiga, companheira de mestrado e doutorado. Obrigada pelo tempo que passamos juntas e por todas comidinhas deliciosas. Mais do que um apartamento, compartilhamos angústias, mas também muitas alegrias, shows, viagens e sonhos.

Aos amigos da primeira turma do DINTER (Doutorado Interinstitucional) em Educação. Principalmente à Dioneia e Sônia por serem pessoas tão incríveis, meigas e doces. À Dioneia agradeço também pela convivência em Marília, por nossos passeios pelas ruas e por Garça e por todos os bolinhos de chuva que me faziam lembrar-me de minha avó.

Aos integrantes dos grupos de pesquisa CEPLE (Centro de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita) e PROLEAO (Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação), principalmente à Dani, Gisely, Mikaela e Letícia por fazerem-me sentir em casa.

A todas as pessoas que contribuíram para a minha constituição na Andreia de hoje.

Muito Obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



“Há trabalho mais definitivo, há ação mais absoluta do que esta de aproximar o homem do livro?” (QUEIROS, 2019, p. 62)

² Recorte do desenho produzido por Emília.

RESUMO

O Outro tem papel essencial na constituição do sujeito. É por meio das relações sociais estabelecidas e das trocas verbais que nos constituímos. Não nascemos homens, tornamo-nos à medida que vivemos, é necessário um segundo nascimento, o social. Assim também ocorre com os leitores. Ler não é uma capacidade inata, é constituição e o Outro, aqui denominado mediadores de leitura, tem papel fundamental neste processo. Diante desse contexto, o objeto da pesquisa que deu origem a esta tese foram as vivências literárias e o papel do Outro mediador de leitura na formação de leitores literários. A pesquisa esteve vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus Marília, integrando a linha de pesquisa *Teorias e Práticas Pedagógicas* e o grupo de pesquisa *Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação* (PROLEAO). Objetivou compreender o que revelam as vozes de crianças sobre suas vivências literárias e o papel do Outro na contribuição para a sua formação como leitores literários, quer seja em ambientes escolares quer seja fora deles. A questão que deu origem a pesquisa foi: O que revelam as vozes de crianças sobre suas vivências literárias e o papel do Outro na contribuição para a sua formação como leitores literários, quer seja em ambientes escolares quer seja fora deles? Partiu da hipótese de que as bases sociais, os Outros, as vivências e condições sociais de existência influenciam no processo de formação de leitores literários. A tese defendida foi a de que vivências literárias e seus mediadores de leitura, o Outro literário, contribuem para a formação de crianças leitoras, quer seja em ambientes escolares quer seja fora deles. Como parte da metodologia de pesquisa, o diálogo formativo foi organizado de acordo com os pressupostos das pesquisas em Ciências Humanas defendidos pelos Filósofos da linguagem. Os dados foram gerados com seis alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, em doze encontros semanais nos quais as crianças liam e ouviam obras literárias e dialogavam sobre suas vivências leitoras. Volóchinov³, Bakhtin, Vigotski⁴, Ponzio, Foucambert, Bajard, Petit, Jolibert e colaboradores, Geraldi e Arena são alguns dos estudiosos da linguagem e da leitura que embasam as discussões realizadas. Três unidades temáticas constituem a organização e a análise dos dados: *Concepções de leitura e leitores*, *Vivências literárias e os mediadores de leitura* e *Conversação literária: leitura de livros ilustrados físicos e digitais*. Os resultados apontam a importância das vivências literárias e da contribuição do outro mediador de leitura na constituição do leitor literário. Vivências e mediadores tão distintos contribuíram para que a necessidade de ler literatura tivesse sido diferente para cada uma das seis crianças.

Palavras-chave: Educação. Criança. Leitura. Formação leitora. Mediador de leitura. Vivências literárias.

³ O nome desse autor apresenta distinções nas duas obras aqui utilizadas. Portanto usarei Volóchinov para a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e Volochinov para *A construção dos enunciados*, pois é assim que nelas se apresenta.

⁴ Nesta tese, por uma questão padronizadora usarei Vigotski. Entretanto, se a citação trouxer grafia diferente da adotada, será considerado o nome da referência citada.

ABSTRACT

The Other has an essential role in the constitution of the subject. It is through established social relationships and verbal exchanges that we are constituted. We are not born men, we become as we live, a second birth is necessary, the social one. So too with readers. Reading is not an innate ability, it is a constitution and the Other, here called reading mediators, has a fundamental role in this process. In this context, the object of the research that gave rise to this thesis were the literary experiences and the role of the Other mediator of reading in the formation of literary readers. The research was linked to the Postgraduate Program in Education at the São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” on the Marília campus, integrating the research line Theories and Pedagogical Practices and the research group Reading and writing processes: appropriation and objectification (PROLEAO). It aimed to understand what the voices of children reveal about their literary experiences and the role of the Other in contributing to their formation as literary readers, whether in school environments or outside them. The question that gave rise to the research was: What do children's voices reveal about their literary experiences and the role of the Other in contributing to their formation as literary readers, whether in school environments or outside them? I started from the hypothesis that the social bases, the Others, the experiences and social conditions of existence influence the process of formation of literary readers. The thesis defended was that literary experiences and their reading mediators, the literary Other, contribute to the formation of reading children, whether in school environments or outside them. As part of the research methodology, the formative dialogue was organized according to the presuppositions of research in Human Sciences defended by Philosophers of Language. Data were generated with six students enrolled in the 5th year of elementary school, in twelve weekly meetings in which the children read and listened to literary works and talked about their reading experiences. Voloshinov, Bakhtin, Vigotski, Ponzio, Foucambert, Bajard, Petit, Jolibert and collaborators, Geraldi and Arena are some of the scholars of language and reading that support the discussions held. Three thematic units constitute the organization and analysis of data: Reading conceptions and readers, Literary experiences and reading mediators and Literary conversation: reading physical and digital illustrated books. The results point to the importance of literary experiences and the contribution of the other reading mediator in the constitution of the literary reader. Such different experiences and mediators contributed to the need to read literature for each of the six children.

Keywords: Education. Kid. Reading. Reader training. Reading mediator. Literary experiences.

LISTA DE IMAGEM

Imagem 01: Desenho produzido por Emília para representar a sua família.....	51
Imagem 02: Desenho produzido para representar o que Nina mais gostava de fazer.....	52
Imagem 03: Desenho produzido por Valentina para representar os irmãos	53
Imagem 04: Um dos espaços onde a pesquisa foi realizada na escola	60
Imagem 05: Biblioteca na perspectiva de Mônica	137
Imagem 06: A biblioteca na perspectiva de Valentina.....	137
Imagem 07: A biblioteca na perspectiva de Nina.....	137
Imagem 08: A biblioteca na perspectiva de Eveline	137
Imagem 09: A biblioteca na perspectiva de Emília	138
Imagem 10: A biblioteca na perspectiva de Nikolai	138
Imagem 11: Desenho feito por Emília para representar as aulas de leitura realizadas pela professora do 5º ano	159
Imagem 12: Desenho feito por Valentina para representar as aulas de leitura realizadas pela professora do 5º ano	159
Imagem 13: Desenho feito por Nina para representar as aulas de leitura realizadas pela professora do 5º ano	159
Imagem 14: Desenho feito por Nikolai para representar as aulas de leitura realizadas pela professora do 5º ano	159
Imagem 15: Desenho feito por Mônica para representar as aulas de leitura da professora do 5º ano	160
Imagem 16: Desenho feito por Eveline para representar as aulas de leitura da professora do 5º ano	160
Imagem 17: Capa do livro produzido pelas crianças.....	171
Imagem 18: Folha de rosto produzida pelas crianças.....	171
Imagem 19: Primeira página da história produzida pelas crianças	171
Imagem 20: Segunda página da história produzida pelas crianças	171
Imagem 21: Quarta capa do livro produzido pelas crianças	171
Imagem 22: Objeto usado na contação de história.....	188
Imagem 23: Objeto usado na contação de histórias	188
Imagem 24: Capa do livro de Língua Portuguesa do 5º ano	191
Imagem 25: Excerto do caso <i>A cobra de Teixeira</i>	194
Imagem 26: Excerto do poema <i>Ponto de vista</i>	194

Imagem 27: Questões propostas pelo Livro Didático	195
Imagem 28: Questões propostas pelo Livro Didático.....	195
Imagem 29: Questões propostas pelo Livro Didático.....	205
Imagem 30: Questões propostas pelo Livro Didático.....	205
Imagem 31: Questões propostas pelo Livro Didático.....	205
Imagem 32: Questões propostas pelo Livro Didático.....	206
Imagem 33: Questões propostas pelo Livro Didático.....	208
Imagem 34: Excerto do poema <i>Ponto de Vista</i> de Ana Maria Machado	209
Imagem 35: Questões propostas pelo Livro Didático.....	214
Imagem 36: Questões propostas pelo Livro Didático.....	214
Imagem 37: Biografia apresentada pelo Livro Didático	220
Imagem 38: Biografia apresentada pelo Livro Didático.....	220
Imagem 39: Lista de livros produzida por Emília	232
Imagem 40: Lista de livros produzida por Nina	232
Imagem 41: Continuação da lista de livros produzida por Emília	232
Imagem 42: Desenho produzido por Emília para representar o sentido do livro para ela.....	237
Imagem 43: Desenho produzido por Mônica para representar o sentido do livro para ela	237
Imagem 44: Desenho produzido por Nina para representar o sentido do livro para ela.....	237
Imagem 45: Desenho produzido por Valentina para representar o sentido do livro para ela.....	237
Imagem 46: Desenho produzido por Eveline para representar o sentido do livro para ela	238
Imagem 47: Desenho produzido por Nikolai para representar o sentido do livro para ele	238
Imagem 48: Depoimento final de Mônica.....	262
Imagem 49: Depoimento final de Valentina	262
Imagem 50: Depoimento final de Eveline.....	262
Imagem 51: Depoimento final de Nina	262
Imagem 52: Depoimento final de Emília	263
Imagem 53: Desenho presente no depoimento final de Emília.....	263

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Descrição dos trabalhos encontrados	34
Quadro 02: Caracterização dos participantes da pesquisa: Emília.....	51
Quadro 03: Caracterização dos participantes da pesquisa: Nina	52
Quadro 04: Caracterização dos participantes da pesquisa: Mônica	52
Quadro 05: Caracterização dos participantes da pesquisa: Valentina.....	53
Quadro 06: Caracterização dos participantes da pesquisa: Eveline	53
Quadro 07: Caracterização dos participantes da pesquisa: Nikolai	53
Quadro 08: Textos literários presentes no Livro Didático do 5º ano da Coleção <i>Vem Voar</i>	191
Quadro 09: Textos literários presentes na seção Leitura 1 e Leitura 2 do Livro Didático.....	193
Quadro 10: Textos literários presentes na seção <i>Leitura</i>	203
Quadro 11: Textos literários presentes na seção <i>Belas Palavras</i>	211
Quadro 12: Característica da Literatura Infantil Contemporânea	233
Quadro 13: Relação dos livros lidos por Emília	281
Quadro 14: Relação dos livros lidos por Nina	282
Quadro 15: Relação dos livros lidos por Mônica.....	283
Quadro 16: Relação dos livros lidos por Valentina.....	284
Quadro 17: Relação dos livros lidos por Nikolai	284
Quadro 18 Relação dos livros lidos por Eveline	285

LISTA DE SIGLAS

BALE: Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CNLD: Comissão Nacional do Livro Didático

E.M.E.F.: Escola Municipal de Ensino Fundamental

GESTAR: Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

LI: Literatura Infantil

MEC: Ministério da Educação

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PROLEAO: Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação

UPA: Unidade de Pronto Atendimento

UNESP: Universidade Estadual Paulista

UNIR: Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

MEMÓRIAS DE UMA CRIANÇA LEITORA E SUA CONSTITUIÇÃO EM PROFESSORA PESQUISADORA.....	17
INTRODUÇÃO.....	27
1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS E TRAJETÓRIAS QUE ME CONSTITUÍRAM PESQUISADORA DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS NA PERSPECTIVA DIALÓGICA.....	31
1.1 Resultados de Pesquisa nos Bancos Digitais de Dissertações e Teses.....	33
1.2 Pesquisa de campo: local de diálogo, alteridade e escuta nas pesquisas de Ciências Humanas	40
1.3 Os processos envolvidos na geração dos dados.....	45
1.3.1 O espaço da pesquisa.....	45
1.3.2 Os encontros e desencontros que me levaram ao local da pesquisa.....	45
1.3.3 O local da pesquisa e suas especificidades	50
1.3.4 Conhecendo os Outros – sujeitos - da pesquisa.....	50
1.3.5 O contexto de geração dos dados: a emersão de vozes em espaço dialógico e formativo	54
1.3.5.1 Ciranda dialogada: tecendo fios de memórias literárias.....	58
1.3.5.2 Vamos brincar de ler e contar histórias?	63
1.4 A organização dos dados em unidades e critérios de análise	67
2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E LEITORES	72
2.1 Ler é aquilo que sentimos quando estamos de malas prontas para uma viagem inesquecível	73
2.2. Ser leitor literário é viver em um mundo em que todos os dias é carnaval nas ladeiras de Olinda	80
3 VIVÊNCIAS LITERÁRIAS E O PAPEL DO OUTRO MEDIADORES NELAS INSERIDAS	104
3.1 A concepção de vivência	105
3.2 Mediadores de leitura são borboletas que nos ensinam a voar: a constituição do leitor literário por meio do Outro mediador de leitura.....	108
3.2.1 A importância da família na formação do leitor literário	110
3.2.2 O papel da escola na formação de leitores literários	125

3.2.2.1 Era um pátio muito engraçado, havia livros, mas poucas condições para a leitura....	127
3.2.2.2 Outras ações desenvolvidas pela escola na formação de leitores literários.....	139
3.2.2.3 O aprendizado do ato de ler	140
3.2.2.4 A prática pedagógica envolvendo a leitura literária de professores dos anos anteriores	148
3.2.2.5 A professora gosta mesmo é de Português	153
3.2.2.6 Os diferentes modos de acesso ao texto literário.....	175
3.2.2.7 Contação de histórias.....	182
3.2.2.8 Livro Didático é uma grade bem no meio da sua imaginação.....	190
4 CONVERSAÇÃO LITERÁRIA: LEITURA DE LIVROS ILUSTRADOS FÍSICOS E DIGITAIS	225
4.1 Livro literário infantil é céu vestido de arco-íris	226
4.2 Contribuições do livro ilustrado na formação do leitor literário	240
4.3 Livros físicos ou digitais: o que preferem as crianças?	246
CONCLUSÃO: E ASSIM TERMINA ESSA HISTÓRIA, ENTROU POR UMA PORTA, SAIU PELA OUTRA	252
REFERÊNCIAS	266
APÊNDICES	281
Apêndice A: Relação dos livros lidos por Emília.....	281
Apêndice B: Relação dos livros lidos por Nina.....	282
Apêndice C: Relação dos livros lidos por Mônica	283
Apêndice D: Relação dos livros lidos por Valentina.....	284
Apêndice E: Relação dos livros lidos por Nikolai.....	284
Apêndice F: Relação dos livros lidos por Eveline.....	285
ANEXOS	286
Anexo A: parecer consubstanciado do CEP	286



5

MEMÓRIAS DE UMA CRIANÇA LEITORA E SUA CONSTITUIÇÃO EM PROFESSORA PESQUISADORA

Cada coisa tem o seu jeito de começar
 Todo mundo sabe:
 As frases começam com as palavras,
 E as palavras, com letras.
 Muitas histórias começam
 Com “Era uma Vez”. (TAVANO, 2009)

Decidir por onde começar a escrever uma tese não é tarefa fácil, mas deve ser feita. Não há alibi justificável a minha recusa, pois tenho consciência de minha condição como pesquisadora e apenas eu, do meu lugar singular, posso desempenhar tal ação. Seguindo as orientações de Petit (2013, p. 17): “Talvez toda pessoa que trabalha com a leitura deveria pensar em seu próprio percurso como leitor”, fiz uma escolha responsável e optei por escrever do início, de quando tudo começou, pois concebo as experiências vividas desde minha infância como pedacinhos de retalhos que tomaram em mim existência e contribuíram para a minha constituição, sempre incompleta, como pessoa, leitora, professora e pesquisadora. Sou tecida de retalhos, metáfora a qual recorro para simbolizar todos os momentos singulares e importantes para minha constituição em alteridades, para tornar-me em quem, hoje, sou. Sou colcha, ainda em fase de construção, a ganhar todos os dias novos retalhos e, assim, será continuamente. Para fazer uso das palavras de Miotello (2018a, p. 61) expresso a minha condição em sua “descoberta

⁵ Recorte do desenho produzido por Eveline.

enunciativa” declarando: “Eu não estou pronto. Eu me desapronto. Eu não tenho problema de achar que vou pensar coisas novas”.

Por isso, recorro à boneca de pano Emília⁶, célebre personagem de Monteiro Lobato, e tomo emprestado um pouco de seu pó de *pirlimpimpim* para embarcar em uma viagem rumo ao final dos anos de 1980, em busca de cada retalho constituinte da “colcha-Andreia” em que me transformei. Foi nessa década que tudo começou. Apoiada na explicação de Tavano (2009), em epígrafe, trago relato de história singular, da mesma maneira como foram iniciados muitos contos clássicos povoadores de minha infância: Era uma vez. Informo aos leitores os quais dialogam com esta tese que a partir deste momento, até o final da apresentação de fatos constituidores de minha vida, utilizo a terceira pessoa do singular. Fiz tal escolha para aproximar a narrativa dos contos clássicos tradicionais. O restante da tese será redigido na primeira pessoa do singular.

Era uma vez uma mirrada garotinha com seus 5, 6 anos de idade, vivia em um sítio no interior de Rondônia, distante pouco mais de 500 quilômetros da grande capital, Porto Velho. Nele nada ou pouco havia, para olhos e ouvidos de muito desavisados. Não tinha energia elétrica, não tinha geladeira, chuveiro, não tinha televisão, não tinha nada. Ela, portanto, não desfrutava de benesses urbanas, como a claridade proporcionada pela luz elétrica e os tão coloridos desenhos animados da televisão (ainda que empobrecidos esteticamente e não endereçados aos direitos primordiais da infância) em ilustrações-movimento e representações a ela, notadamente, fascinantes, para aquela etapa da vida, cuja imaginação e faz-de-conta são tão presentes. Todavia animações vistas pelos argutos olhos infantis sedentos de fantasia e magia, apenas quando da visita a um tio da cidade, a 100 quilômetros de sua casa.

Mas nem por isso, a nossa menininha deixou de ter uma infância. Nela, ao contrário, tudo tinha. Na casa engraçada chamada infância, tudo era diferente: colorida e repleta de ficção, permitia à pequena garota viver a infância. Desde muito cedo, viveu ela rodeada por livros. Seu pai, um professor de uma escola multisseriada⁷, vivia com muitos materiais dados a ler nas

⁶ Emília, criada em 1936, é a principal personagem do universo Lobatiano. De acordo com Abramovich (2001), devido à independência e inconformismo com a sociedade da época, demonstrados por meio de seus enunciados e ações, Emília pode ser considerada a primeira personagem feminista da Literatura Brasileira. O criador de Emília e de outros tantos personagens que viviam no Sítio do Pica-Pau Amarelo, ao abrir caminhos para as inovações, revolucionou a forma de escrever literatura para o público infantil. A boneca de pano sempre que queria se deslocar de um lugar para outro, usava o pó mágico de *pirlimpimpim*.

⁴“As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com alunos de diferentes idades e níveis educacionais de várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, procurando atender as diferentes especificidades. Bastante presentes na zona rural do país, as classes multisseriadas estão presentes, sobretudo, em áreas de difícil acesso.

mãos, planejando aulas para seus alunos, criando e aplicando exercícios, refletindo sobre suas ações pedagógicas para e com crianças da zona rural. Percebia ela o quanto para ele, a leitura era a essência do processo educativo. Aos 5 anos de idade, seu dedicado pai começou a presentear-lhe com várias e valorosas coleções de contos clássicos infantis. Como eram lindos! Ganhara de uma única vez, a história de *Cinderela*, *Branca de Neve e os sete anões* e *Aladim e a lâmpada maravilhosa*. Aqueles livros coloriram a sua existência de criança pequena. Trinta anos depois, ainda é possível lembrar dos desenhos. Cinderela na cozinha de sua casa, rodeada por pássaros. Ah! E o vestido do baile que ganhara da fada madrinha?! Como era lindo. À época, ainda não estava a garotinha alfabetizada, entrara na escola apenas com 7 anos de idade. Para sua alegria, o pai foi seu primeiro professor, quantas boas recordações! Se antes disso já recebera outras coleções, dessa vez, os livros tinham capa dura e os desenhos eram em alto relevo. Dá para lembrar com vivacidade da história dos *Três porquinhos*, mas muitas outras podem povoar a mente.

Passava o dia com aqueles livros nas mãos, agora, a alfabetizante. No início, lendo as suas imagens e imaginando a história contada pelo texto escrito, já que a leitura do texto em linguagem visual se destacava para quem ainda não houvera se apropriado da linguagem escrita. À noite, a luz de uma lamparina, como aprendiz de leitora entusiasmada, continuava lendo e viajando por todos aqueles lugares tão inesperados e diversos de seu entorno. Foi vivendo em um meio rural, que pela profissão desempenhada por seu pai, foi a ela proporcionado o contato com as formas ideias de leitura e leitores. E, assim, se deu o seu nascimento social como leitora de textos da Literatura Infantil (LI).

Quando já alfabetizada, de posse dos modos sociais do ato de ler, a garotinha lia as histórias a todos aqueles visitantes de sua casa. Sentia-se tão importante fazendo aquilo, sentia que finalmente havia se apropriado dos modos de utilizar esse *objeto cultural* – o livro – tão caro a ela. Além de ler, ouvia muitas narrativas. Todas inventadas por seu querido pai. À noite, contava à família enredos tão tristes de sereias perdidas no mar e de sua infância de menino pobre do interior de São Paulo, cujos enunciados pronunciados enredavam e faziam a todos chorar.

Ademais, a baixa densidade populacional na zona rural, a carência de professores e as dificuldades de locomoção são alguns dos fatores que motivaram a criação de tais classes. Nelas estão cerca de 60% dos estudantes do campo. Segundo o Censo Escolar 2019, existem aproximadamente 97,5 mil turmas do Ensino Fundamental nessa situação em todo o País, número que vem permanecendo praticamente inalterado nos últimos dez anos”. Informações retiradas do site <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Depois dos contos maravilhosos, entraram na vida da menina leitora, outro gênero enunciativo: a literatura de cordel. Uma vez por mês, seu pai ia à cidade receber o salário e, além de um chocolate *Prestígio* delicioso, trazia dentro de um saco de estopa uma literatura de cordel. Eram histórias de suspense, de amor e de vingança. Desde essa época, o pai, mesmo sem uma formação adequada, a ela mostrava, à sua maneira, a importância de dialogar com os textos para desvelar os seus sentidos. Talvez por isso, sempre se posicionava, a menina, diante das leituras de forma responsiva e ativa. Dialogava com o texto e com seu excedente de visão, adentrava em todas as narrativas para contemplar e vivenciar as emoções dos personagens.

Nessa época, já estava na escola. Mas não conseguia se lembrar, durante todo Primeiro Grau⁸, do 1º ao 4º ano, de nenhuma atividade de leitura literária. Recordava apenas dos textos sem sentido, a exemplo do texto de Lino, um menino que foi à bica buscar água, de uma cartilha chamada *Pipoca*, bem longe de tudo o que pipocava de invenções na mente da pequena menina. Mas havia recordações positivas: Como a de uma vez que seu professor-pai entregou a cada um de seus alunos, o desenho de uma panela cheia de pipocas, retirado da cartilha, para colorir. Todavia, enquanto todos os demais alunos deixaram a pipoca branca, a garotinha a coloriu de vermelho. Toda a turma riu. Onde já se viu pipocas vermelhas?! Ficou muito envergonhada, pois assim como os demais colegas, jamais havia visto algo assim. Mas como seriam pipocas coloridas? – imaginava a menina. Anos depois, para sua alegria, descobriu a sua existência. São doces e deliciosas e, mais, muito divertidas, as pipocas coloridas!

Na ocasião citada acima, estudavam a letra P do alfabeto. Quanta contradição. Em casa, encontrava-se rodeada de livros e, na escola, só poderia ter contato com eles após conhecer todo o alfabeto. Arena e Arena (2015, p. 462) reconhecem essa importante mudança na forma de a criança entrar em contato com a língua escrita. Para eles:

Em vez de aprender inicialmente as relativas, precárias e instáveis relações fonema-grafema, para somente mais tarde conquistar o direito de entrar no mundo da cultura escrita, as crianças dessa nova infância entram primeiramente nesse mundo pelas vozes, mãos, olhos e gestos culturais dos pais.

⁸ Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDBEN nº 9.394) o sistema educacional recebeu novas nomenclaturas. A Educação Infantil passou a englobar o atendimento de crianças de 0 a 3 anos em creches, e de 4 a 6 anos em pré-escolas. Houve mudanças também nas nomenclaturas dos primeiros e segundos graus. O primeiro foi substituído pelo Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), já o segundo grau foi substituído pela nomenclatura Ensino Médio. Com isso, a LDB reduziu os níveis da Educação brasileira em dois: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio) e Educação Superior. Além da mudança nas nomenclaturas, o Ensino Fundamental, com a Lei 11.274 de 2006, passou a ter duração de nove anos, com matrícula a partir dos seis anos de idade

Infelizmente esse modo de apresentar a escrita, pelos autores defendido, não estava presente em sua vida escolar, mas sim em sua vida familiar. Em casa teve contato com as formas ideias de leitura por intermédio do pai, mas na escola este, na condição de professor, acatava a cultura escolar, o manual didático e suas recomendações.

Cresceu, a pequena, e foi morar em um distrito. Lá frequentava uma escola sem biblioteca. Entretanto, quando estava no sexto ano, a escola recebeu uma coleção de livros. Decerto os volumes da série *Vagalume*. Eles ficavam guardados na secretaria escolar. A professora de Português solicitou a escolha e a leitura de um deles. Ela optou por *A turma da rua quinze*. Foi a primeira obra literária lida em âmbito escolar. A menina surpreendeu-se com a história. Entretanto, seguindo os padrões da leitura escolarizada, depois de lida, a professora fez um círculo e solicitou a narração para a turma de colegas sobre o entendido. Sentia agora, como no dia, o rosto da garotinha quente como se tivesse em chamas. A vergonha e o medo de esquecer partes importantes da narrativa entraram em cena. Um livro de história tão bonita, causou, assim, uma sensação ruim, ao contá-la para a professora. Na certa a mestra apenas queria saber se de fato as crianças tinham lido, pois nada fez além disso. A roda de leitura não se constituiu como uma conversação literária. Depois, mesmo sem a professora pedir, a menina leu toda a série: e *Açúcar Amargo* foi o mais emocionante. Que história triste!

Na fase do 2º Grau lia muito. Nessa etapa de escolarização, a menina, agora uma mocinha, na escola, leu apenas uma obra: *O cortiço*, do Naturalismo brasileiro. Algo novo ocorreu, após a leitura, o grupo de adolescentes construiu um espaço representando o cortiço e encenaram alguns trechos em evento escolar. Em casa, todavia, a sede de simbolização era tanta que tirava proveito do que havia à disposição: devorava, a jovem, os romances *Sabrina* e *Bianca*, os deploráveis pela tradição escolar, os quais emprestava da tia e os livros de Agatha Christie disponibilizados pela biblioteca escolar. Houve momentos em que lia um livro ao dia. Era uma necessidade quase fisiológica da garota, que se nutria de muita narratividade e ficção. Queria sair, ela, da vida real e viver a dos personagens. Existiu obra, cujo título sequer recorda e por isso, às vezes, chega a duvidar de sua existência. Encontrara o livro sem título, cujas páginas sequer estavam completas na casa da avó no sítio. Faltava-lhe a capa, folha de rosto e as páginas finais da narrativa. Como à época, já morava em um distrito, visitava a matriarca todos os fins de semana. E, durante muito tempo, a primeira ação ao chegar, era pegar o livro e ler. Leu a mesma obra mais de vinte vezes. E, a cada leitura, conseguia se emocionar.

Acredita, ainda hoje, que tenha sido a paixão pelos livros o motivo para ela cursar Letras/Literatura. Já crescida, entrou na licenciatura aos 17 anos, convencida desta certeza: da precisão das palavras entoadas pelos textos literários em sua vida. Lá avançou em suas

descobertas, por intermédio de aulas teóricas, reconheceu a necessidade e influência dos mediadores literários. Ainda na faculdade, cursou uma disciplina denominada *Literatura infanto-juvenil* que a fez não somente recordar as emoções despertadas pela leitura literária infantil, como perceber a importância desses textos na constituição do ser criança ainda em processo de formação.

Ao concluir a Licenciatura, atuou durante 7 anos como professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede estadual de ensino em Rondônia. Ao mesmo tempo, foi formadora de Língua Portuguesa do programa Gestar ⁹, durante quatro anos. O programa era direcionado aos professores pedagogos do 1º ao 5º ano. Durante esses anos de contato com os professores pedagogos, muitas vezes, a convite, frequentando suas aulas, percebeu o quanto o tema leitura ainda causava dúvidas para eles. Sabiam da importância de incentivar os alunos a lerem, contudo, não sabiam como fazê-lo, já que muitos deles não haviam se constituído em leitores. Nesta fase da vida, voltou a aproximar-se da Literatura Infantil. No programa havia um módulo direcionado especificamente ao trabalho com os textos literários, cujo conteúdo enriquecido contribuía para a formação das professoras, por meio dos estudos realizados, das reflexões e leituras e também constituía a sua própria prática pedagógica. Já como professora, tentava despertar o interesse dos alunos pelo texto literário e fez isso por meio de rodas de leitura e diálogos, contação de histórias, saraus de poesias, entre outros. Em alguns casos, teve resultados positivos, como atesta ainda hoje por meio das redes sociais. Não são raros os casos em que ex-alunos lhe enviam mensagens agradecendo por ter contribuído em suas formações de leitores.

Em 2012 deixou a rede estadual de ensino e passou a fazer parte dos Institutos Federais de Educação. Ficou ainda mais distante do Ensino Fundamental I e II, porque lá só atuava com o Ensino Médio Técnico Integrado e Ensino Superior. Todavia, continuou na militância para a formação de leitores literários, tanto dentro, quanto fora do ambiente escolar. Muitos de seus alunos ao ingressarem no primeiro ano do Ensino Médio demonstravam verdadeira ojeriza pelo ato de ler. Logo, tinha que desenvolver um árduo, mas gratificante trabalho na tentativa de reverter tal situação. Nunca perdeu o desejo de compartilhar com os alunos a paixão pelos livros literários, para tanto fez uso deles das mais distintas formas, desde leituras silenciosas até a contação de histórias.

⁹ Programa Gestão da Aprendizagem Escolar ofertado pelo Ministério da educação entre os anos de 2007 a 2010.

Entretanto, sabendo que o nascimento social do leitor ocorre desde o nascimento, sabia da importância do contato com as formas ideais de leitura desde tenra idade. Por isso, como o seu trabalho oportuniza desenvolver além do ensino, projetos de pesquisa e extensão, enveredou pelo mundo da extensão para desenvolver projetos de leitura. Destaca o projeto *Contando histórias, formando leitores* desenvolvido no ano de 2015 em uma praça pública do município de Ariquemes. Uma vez por semana, contava histórias e permitia o contato com os livros para as crianças que por lá passavam, foi a proposta junto à comunidade com seus alunos.

Em 2014, ingressou no mestrado em Educação Escolar na Universidade Federal de Rondônia e, neste curso, deveria realizar uma pesquisa-ação. Mesmo nunca tendo atuado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, primeiro ciclo, a Literatura Infantil despertou o desejo de investigação. Optou, então, por trabalhar com as práticas de professores do Ensino Fundamental com a Literatura Infantil. Na pesquisa, primeiramente, por meio de observação e entrevista, analisou as práticas pedagógicas de um grupo de professores na mediação da arte literária destinada ao público infantil. Nessa fase, constatou as muitas dificuldades desses docentes em mediar a leitura desses textos constituídos por linguagem tão específica e mais elaborada. Na fase de intervenção, foram realizadas oficinas com o objetivo de proporcionar a formação continuada e despertar no grupo a necessidade de debater a temática coletivamente. O desafio de investigar os processos envolvidos na formação de leitores literários não findou com o mestrado. Pelo contrário, as lacunas notadas e não contempladas na investigação deram ainda mais motivo para permanecer engajada na problemática, vislumbrando a busca por uma Educação Literária efetiva no ambiente escolar. O uso do termo Educação Literária tem, no grupo do qual faz parte, bases fundantes nos pressupostos teóricos vigotskianos e bakhtinianos. Apropria-se também da compreensão de Pereira e Balça (2018, p. 113) para as quais “[...] a educação literária pressupõe a aprendizagem das convenções do texto literário e a promoção de uma relação de prazer entre o texto literário e a criança”. E isso envolve não somente o aprendizado das concepções da matriz literária, mas também a possibilidade de a leitura desencadear relações afetivas com o texto além da apropriação dos modos de dialogar com esses enunciados. A consequência disso, explica Mendoza Fillola (2004), é o leitor responsivo capaz de dialogar com o texto.

Na pesquisa de mestrado, apenas as vozes das docentes foram ouvidas. Também nas salas de aulas, nos poucos momentos em que constatou a presença do texto literário, percebeu o quanto as vozes das crianças eram silenciadas. Às docentes, cabiam dizer o texto em voz alta aos pequenos. Eles, sentados em cadeiras enfileiradas, tentavam expressar suas vozes, embora sem sucesso. As tentativas de dialogar com os textos eram inibidas aos sons de longos *psssiittts*.

Destaque há para o dia em que uma das crianças levou para a sala um livro, solicitando à professora transmissão vocal do texto. Diante do pedido, ouviu como resposta uma negativa e a justificativa de que a história era longa demais. A argumentação da docente demonstra que ela não compreendia a importância da transmissão vocal do texto para a criança que ainda não se apropriou da leitura de textos gráficos, como explica Bajard (2014a, p. 84): “Essa atividade é essencial para abrir o acesso da língua escrita à criança que ainda não sabe ler”.

Enquanto investigava o fazer docente, todas essas questões inquietavam a pesquisadora levando-a a interrogar: O que diriam as crianças se suas vozes fossem ouvidas? Enquanto os alunos experienciavam essas práticas de leitura, o que sentiam? Eles viam sentido nessas experiências? Essas experiências eram transformadas em signos interiores e tornavam-se vivências? O que elas tinham a dizer sobre as leituras literárias realizadas em âmbito escolar? Além das escolares, havia outras mediações experienciadas e vivenciadas por elas? Como poderiam elas constituir-se em leitores literários? Teriam o privilégio de ter um pai leitor e mediador de leitura como ela?

Em meio a todas essas interrogações, a pesquisa de mestrado foi encerrada com muitas inquietações. Contudo, dois anos após, com a aprovação no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciência, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Marília, na linha de Teoria e Práticas Pedagógicas, vislumbrou a possibilidade de retornar a essas questões. Neste processo, houve oportunidade de, por meio de sua orientadora, participar de grupo militante e defensor do direito da criança à leitura e à arte literária. Desde o início dos diálogos, em orientação, à doutoranda ficava evidente, pelos primeiros contatos via chamadas por vídeo de *WhatsApp*, tendo em vista os quase três mil quilômetros de separação, que prosseguiria pesquisando Literatura Infantil. Aos olhos da doutoranda, sua orientadora acolheu suas inquietudes e soube lidar com a ansiedade pulsante, além de colaborar na definição do objeto de pesquisa a ser realizada somente após cursar algumas disciplinas. Tal atitude foi certa, pois nelas os conhecimentos sobre a Teoria histórico-cultural e a Filosofia da Linguagem foram aprofundados e decisivos para a reorientação do projeto de doutoramento. No primeiro semestre de 2019, afastada de suas funções docentes no Instituto Federal de Rondônia, pôde viver por seis meses em Marília. Nesse tempo, além de cursar disciplinas optativas, participou ativamente das discussões realizadas no grupo de pesquisa *Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação (PROLEAO)*. Na ocasião, o grupo estudava a obra *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Foi um período rico para sua vida acadêmica, tendo em vista a possibilidade de dialogar com tantas vozes diferentes: dos professores, dos colegas de aula e de grupo de pesquisa, além da possibilidade de dialogar

face a face com sua orientadora, recuperando parte da humanidade perdida no jogo das relações virtuais, pois a tecnologia não consegue abarcar a riqueza da interação humana estabelecida da forma presencial. Faltavam as batidas do coração em esperança, o olhar atencioso e enobrecedor, o abraço que acalma e traz segurança, a voz que pondera em narratividades e argumentos; e a escuta cuidadosa que tudo resgata, acolhe e significa. Nesse período, após todas essas vivências marcantes em sua vida, em diálogo com tantas vozes teóricas e presenciais, houve a definição do objeto de pesquisa, já amalgamado às suas vivências leitoras desde a infância: as vivências literárias e o papel do outro mediador de leitura na formação de leitores literários.

Portanto, a tese de doutorado apresentada está impregnada de *tonalidades dialógicas* (BAKHTIN, 2017a, p. 59), de forma que o aqui escrito é resultado das interações tidas com muitos outros. O resultado das interações com a orientadora por meio das reflexões e discussões, as interações com os professores das disciplinas cursadas, em especial com as contribuições do professor Dagoberto Buim Arena nos diálogos produzidos em sua disciplina ministrada *Leitura e leitores: conceitos e práticas*. As interações com os textos elegidos e constituidores da base teórica da pesquisa e as vozes das seis crianças advindas das relações estabelecidas em todo o trajeto da pesquisa de campo, como anuncia Bakhtin (2017a, p. 57): “Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”.

Importante ressaltar que esta tese foi concluída durante a pandemia mundial ocorrida em virtude do COVID-19. Portanto, o momento de escrita foi marcado pelo distanciamento e isolamento social. Este episódio ao mesmo tempo que provocou o afastamento das trocas presenciais, intensificou as trocas virtuais. Durante todo o ano de 2020 voltou a frequentar os grupos de pesquisa CEPL e PROLEAO, que em decorrência da pandemia passaram a ter suas reuniões às terças e quartas-feiras via aplicativo *Google Meet*. A possibilidade de dialogar com colegas de doutorado e professores, mesmo que por uma tela de computador, contribuiu para a tessitura da tese.

Entretanto, a pandemia se prolongou também para o ano de 2021 e, neste primeiro semestre, Andreia afastou-se novamente de seu trabalho para dedicar-se ao doutorado. Estava planejado voltar a Marília e vivenciar novamente o clima acadêmico da UNESP, os diálogos presenciais com os colegas, as orientações face a face com a orientadora. Mas nada disso foi possível. O ano de 2021 iniciou de forma ainda mais preocupante tamanho o número de pessoas contagiadas pelo novo coronavírus, ocasionando assim colapso na saúde pública, principalmente da região norte, na qual destaca Amazonas e Rondônia, seu estado.

Portanto, esta tese foi encerrada de maneira ainda mais solitária que a habitual. Somado à solidão, acrescenta-se o medo de perder entes queridos ao vê-los adoecidos à procura de um leito de hospital, de adoecer e não ter um leito hospitalar para se recuperar. Afinal, desde o mês de fevereiro de 2021 o Ministério Público exigiu que a Secretária Estadual de Saúde passasse a divulgar em seus boletins, além do número de infectados e internados, também o número de pessoas aguardando leitos clínicos e de Unidade de Terapia Intensiva. A doutoranda considerou importante relatar tais fatos, porque acredita na impossibilidade de separar a sua escrita do contexto histórico-social que vivenciou nos anos de 2020 e 2021.

Encerrada essa parte inicial, cujo objetivo foi narrar fatos de minha vida que contribuíram para a minha constituição em leitora, professora e pesquisadora e contexto de escrita da tese, passo à seção introdutória. Nela são apresentadas a questão norteadora da pesquisa, objetivo e tese formulada. A seção é encerrada com a apresentação da estrutura textual desta tese.



10

INTRODUÇÃO

Os 640 títulos de trabalhos de mestrado e doutorado produzidos entre os anos de 2014 a 2018 encontrados no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) são denotativos da preocupação de pesquisadores brasileiros em discutir a temática formação de leitores no país. Tantas pesquisas confirmam a importância da leitura, já que o domínio dessa prática cultural contribui para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores inerentes ao homem, pois quando a humanidade compreende o mundo por meio da linguagem, ela está utilizando-se de ferramenta histórica e social elaborada pelo homem, como defende Arena (2015). A apropriação desse ato contribui para a vida na atual sociedade globalizada.

É neste contexto que a presente tese se apresenta. Entretanto, por reconhecer a importância da leitura literária para a própria constituição e humanização do sujeito como defende Candido (2004), delimito como objeto de pesquisa as vivências literárias e o papel do outro mediador de leitura literária no processo de formação de leitores literários. Usarei o termo mediador de leitura mesmo sabendo que para a Filosofia da Linguagem e Teoria histórico-cultural o signo é o mediador por excelência, entretanto tomo emprestado este vocábulo de Bajard (2014b, p. 43) para quem este termo é utilizado: “[...] para designar a pessoa que se interpõe entre o texto e o receptor, tendo em vista facilitar sua recepção”. Esse recorte justifica-se porque ao mesmo tempo que compreendo as vivências como únicas, reconheço o homem

¹⁰ Recorte do desenho produzido por Valentina.

como sujeito histórico e social, constituído, portanto, das relações estabelecidas em âmbito social.

A Filosofia da Linguagem e a Teoria histórico-cultural defendem o homem como ser histórico e cultural. Isso significa que para adentrar na história construída ao longo do tempo é necessário um segundo nascimento, denominado por Volochínov (2013, p. 30) como nascimento social. Esse fato demarca a relevância do outro na constituição humana, a partir das relações estabelecidas, principalmente por meio da comunicação, haja vista que o signo é o mediador por excelência.

Logo se o homem não nasce homem também não nasce leitor. É possível constituir-se leitor por meio das relações com o objeto cultural livro e nisso os mediadores têm importância fundamental. Se como disse Bakhtin (2011, p. 46): “[...] são palavras de pessoa que ama as primeiras palavras sobre ela, as mais autorizadas, que pela primeira vez lhe determinam de forma a personalidade e vão ao encontro da sua própria e obscura autossensação interior[...]”, elaborei o questionamento que se apresenta como problema central da pesquisa: O que revelam as vozes de crianças sobre suas vivências literárias e o papel do outro na contribuição para a sua formação como leitores literários, quer seja em ambientes escolares quer seja fora deles? A formulação de tal questionamento pautou-se nos pressupostos de Volochínov (2013) e Dilthey (2008, 2010). O primeiro, aborda a necessidade de se considerar a situação social do sujeito a ser estudado, e, o segundo, a necessidade de que as pesquisas em Ciências Humanas compreendam o sujeito pelo estudo das vivências. Logo, em uma pesquisa cujo objetivo é compreender o que revelam as vozes de crianças sobre suas vivências literárias e o papel do outro na contribuição para a sua formação como leitores literários, quer seja em ambientes escolares quer seja fora deles, parti da hipótese de que as bases sociais, os outros, as vivências e condições sociais de existência influenciam no processo de formação de leitores literários. A tese defendida é a de que vivências literárias e seus mediadores de leitura, o Outro literário, contribuem para a formação de crianças leitoras, quer seja em ambientes escolares quer seja fora deles.

Os dados capazes de confirmarem a hipótese foram construídos em um contexto criado para fins da pesquisa de doutorado. Seis crianças (matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Porto Velho – RO) foram participantes da investigação e estiveram inseridas em um cenário planejado para dialogarem e vivenciarem situações de leitura e escuta de textos literários. Delas e sobre elas descrevo no capítulo metodológico em que contextualizo toda a pesquisa. Para tal, como pressupostos metodológicos ancorei-me e trago contribuições dos estudos de Volóchinov (2013, 2017), Serodio e Prado

(2015), Miotello (2018a, 2018b), Bakhtin (2011a), Geraldi (2013), dentre outros. Os dados foram gerados entre os meses de junho a novembro de 2019, em encontros semanais, por meio do diálogo formativo e discutidos mediante três núcleos temáticos, a saber: *Concepções de leitura e leitores*; *Vivências literárias e os mediadores de leitura*; *Conversação literária: leitura de livros ilustrados físicos e digitais*.

No primeiro capítulo da tese, apresento as escolhas metodológicas norteadoras do percurso investigativo. Inicio apresentando os autores e concepções metodológicas que contribuíram para as escolhas realizadas, em seguida abordo a pesquisa de campo como local de diálogo, alteridade e escuta. A seguir, detalho o espaço onde a pesquisa foi realizada, os sujeitos nela envolvidos e, por fim, o contexto de geração de dados.

No segundo - *Concepções de leitura e leitores* - inicio apresentando os estudos de autores como Foucambert (2002, 2008), Bakhtin (2002, 2011), Bajard (2014a, 2014b), Volóchinov (2013, 2017), Ponzio (2016), Jolibert e colaboradores (1994), Vigotski (2000), Miotello (2013) e outros sobre a leitura como processo que envolve a construção de sentidos e, ao mesmo tempo, apresento as concepções das crianças pesquisadas sobre o ato de ler. Na segunda seção desse capítulo intitulada *Ser leitor literário é viver em um mundo em que todos os dias é carnaval nas ladeiras de Olinda* trago a concepção de leitores adotada na pesquisa *Retratos de leitura no Brasil* e a contraponho com as defendidas por Geraldi (2018), Jolibert e colaboradores (1994), Girotto e Souza (2010), Foucambert (2002), Bakhtin (2002, 2011), Arena (2003), Balça (2011) e Paulino (2004). Ao mesmo tempo utilizo os estudos desses autores para analisar os dados construídos. No conjunto, a análise, a partir dos livros lidos e mencionados pelas crianças durante todo o processo investigativo, revela a essência da compreensão das crianças a respeito das características que constituem o leitor, as atitudes leitoras demonstradas por elas.

Em *Vivências literárias e o papel dos mediadores de leitura* exponho, inicialmente, a concepção adotada para o termo vivência com base em Dilthey (2008, 2010) e Volóchinov (2017), abordo a concepção de homem como ser histórico e social, constituído, portanto, das interações estabelecidas com os outros, neste caso, os mediadores de leitura literária. Para essa discussão pauto-me, sobretudo, em Bakhtin (2011), Volóchinov (2017), Ponzio (2016), Miotello (2018) e Arena e Arena (2015). Na seção seguinte analiso as vivências literárias em âmbito familiar apresentadas pelas crianças e a contribuição delas no processo de formação de leitores literários. Nesse momento, recorro novamente aos autores já citados anteriormente além de Petit (2008, 2009), Vigotski (1989), Freire (2001), Abramovich (2003) e Bamberger (2002). Logo após, apresento e discuto as vivências literárias no espaço escolar. Para tanto descrevo e

analiso o espaço denominado *Pátio de Leitura*, projetos de leitura citados pelas crianças, os modos como elas apropriaram-se do ato cultural de ler, a mediação da leitura literária proporcionada por professores de anos anteriores, a prática pedagógica com a leitura desenvolvida pela professora do 5º ano do Ensino Fundamental, os diferentes modos de acesso ao texto literário rememorados pelas crianças e, por fim, o acesso ao texto literário por meio do Livro Didático. Nesse momento, discuto tanto a proposta de trabalho apresentada pelas organizadoras do manual como o uso feito pela professora da turma. Acrescento a essa discussão contribuições de Vigotski (2000, 2010, 2018b), Arena (2009, 2015), Mello (1999, 2002, 2016), Pais (2011), Taralli (2004), Bajard (2014a, 2014b), Fiorin (2018), Leontiev (2001), Gregorin Filho (2016), Colomer (2003), Souza, Martins Neto e Girotto (2016), Zumthor (2018), dentre outros.

No quarto capítulo *Conversação literária: leitura de livros ilustrados físicos e digitais*, inicio apresentando a importância da literatura para a constituição humana, a relação indissociável entre vida e arte, as características dos textos literários de qualidade estética, além dos temas e autores preferidos pelas crianças investigadas. Por fim, apresento a contribuição dos livros ilustrados no processo de formação de leitores com base na análise dos dados construídos. Para finalizar o último núcleo temático, discuto as preferências infantis por livros físicos ou digitais. Para essa discussão recorro a Candido (2004), Cademartori (2010), Coelho (2000), Zilberman (2002, 2003, 2014), Hunt (2010), Linden (2018), Averbug (2013), Martins (1982) e Eco (2010).

Encerro a tese com as conclusões apresentando algumas falhas percebidas no processo de construção dos dados e destacando os resultados alcançados.

1



11

1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS E TRAJETÓRIAS QUE ME CONSTITUÍRAM PESQUISADORA DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Para responder à questão norteadora desta pesquisa de doutorado, optei por despir-me das roupas usadas, termo do qual me utilizo como metáfora para as metodologias usadas nas pesquisas tradicionais. Em uma pesquisa cujo objetivo foi compreender o que revelam as vozes de crianças sobre suas vivências literárias e o papel do outro na contribuição para a sua formação como leitores literários, quer seja em ambientes escolares quer seja fora deles precisei buscar as bases sociais, os outros, os meios, as condições sociais, visto que não há problemas de qualquer espécie a ser solucionado desconsiderando-se o contexto mais amplo: a situação social (VOLOCHÍNOV, 2013).

Delineei, portanto, um percurso metodológico orientado pelas contribuições de Bakhtin e de seu círculo e de Vigotski e seus seguidores. Para compreender o papel do outro mediador de leitura essencial se faz entender a concepção de homem adotada: um ser constituído nos processos de relações históricas e culturais, pois “[...] nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (VYGOTSKY, 2002, p. 56). E isso só é possível dentro “[...] do processo de interação social” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 95).

¹¹ Recorte do desenho produzido por Nina.

Para alcançar o objetivo proposto, promovi entre os meses de junho a novembro de 2019 doze encontros ocorridos uma vez por semana, os quais nomeei de diálogo formativo, com seis crianças matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Porto Velho, capital de Rondônia, Norte brasileiro. Os dados foram construídos por meio dos diálogos proferidos e da escuta sensível daquilo que as crianças tinham por dizer. Como Serodio e Prado (2015, p. 95) afirmam, “Sem texto não há gênero, mas sem relações sociais não há desejo de comunicação [...]”, resolvi estabelecer relações sociais com as crianças que ultrapassassem a de pesquisadora e sujeitos de pesquisa, típicas de uma situação de entrevista, e propus a relação de mediadora de leitura literária e alunos ouvintes/leitores.

Ainda é comum nas pesquisas educacionais ouvir apenas as vozes dos adultos, quer sejam professores, gestores, coordenadores pedagógicos e pais. Este fato ficou evidenciado no levantamento feito no banco de teses e dissertações da Capes em abril de 2019, conforme apresento no item 1.1. Por isso quis avançar nessa realidade e propus ouvir as vozes daqueles que geralmente são silenciados, seja em casa ou dentro das salas de aulas brasileiras. Afinal, que criança nunca ouviu os enunciados: Fique quieto! Agora é hora de ouvir e não de falar! São os adultos que estão falando! Arena e Arena (2015, p. 459-460) relacionam esse calar da voz infantil ao processo histórico envolvido na formação do conceito de criança. Para os autores devemos compreender que ao longo da história: “[...] pouca atenção foi dada à voz infantil, acostumada a obedecer e a calar”. Nessa pesquisa cujo objetivo dava-se em torno da formação leitora literária das crianças nada mais coerente que ouvir as suas vozes e conhecer os seus pontos de vista como indicam Graue e Walsh (2003).

Ao adotar uma metodologia cuja base encontrou sustentação na Filosofia da Linguagem, precisava fazer diferente. Na pesquisa, as crianças falaram e como falaram! Desde o início a conduta adotada por mim, como pesquisadora e mediadora de leitura literária, foi contra a ditadura do autoritarismo que quer calar as vozes infantis. Miotello (2018b, p. 51), professor e pesquisador brasileiro, acredita que a “[...] luta de Bakhtin é contra os autoritários, é contra aqueles que querem construir a impostura do silêncio, é contra aqueles que querem sempre calar o outro”. Talvez pensasse assim porque sentiu, em seu tempo e lugar, o peso do silenciamento.

Também travei essa luta durante a fase de construção de dados. Muitas vezes lutei contra mim mesma, pois cresci em uma sociedade em que a voz da criança sempre foi apagada, principalmente dentro da sala de aula, em um ambiente em que aprender era sinônimo de ouvir e não de dialogar com os textos e com os outros sujeitos. Um lugar onde ser bom aluno era sinônimo de aluno quieto, ouvinte e ordeiro. Mas ao ler o círculo de Bakhtin (o real e o escolhido por mim) constatee o quanto esse discurso autoritário, a voz única do professor é

prejudicial nas relações. Depreendo da leitura de Volochínov (2013) que categoricamente apresenta oradores-professores como os silenciadores, como se eles utilizassem de uma autoscopia, ouvindo meramente a si mesmos, como aqueles que ao ouvirem apenas a sua voz, não desempenhando a sua função de forma assertiva; destroem o caráter vivo, dinâmico e dialógico da língua, fazendo com que seus atos não surtam o efeito esperado.

Esta foi tarefa árdua, do princípio ao fim. Primeiro na luta travada contra as instituições de ensino, que por diferentes motivos não aceitaram que eu pudesse ouvir as vozes de suas crianças, como apresento no tópico a seguir. Mas resisti, assim como propõe Bakhtin, representado tão bem nos enunciados proferidos por Miotello (2018b, p. 51): “[...] vamos resistir, não vamos deixar apagar a resistência. Cada um tem que falar, não tem que um falar por todos, não tem que um ser representante de todos, nós todos precisamos participar”. Resisti, portanto, a todas intempéries do percurso, apresentado logo mais a seguir no item 1.3.2, após expor ao leitor o levantamento de dissertações e teses acerca da problemática de meu doutoramento.

1.1 Resultados de Pesquisa nos Bancos Digitais de Dissertações e Teses.

Bakhtin (2017a, p. 60-61) defende: “Qualquer que seja o objeto do discurso do falante, ele não se torna objeto em um enunciado pela primeira vez, e um determinado falante não é o primeiro a falar sobre ele”. Por isso, consciente de que o objeto escolhido por mim para ser investigado já havia sido desvelado por muitos outros pesquisadores, portanto não estava sendo proferido pela primeira vez, efetuei levantamento das produções acadêmicas realizadas entre os anos de 2014 a 2018. Nessa busca, constatei que o objeto de minha pesquisa: “[...] já está ressalvado, contestado elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visão de mundo, correntes” (BAKHTIN, 2017a, p. 61).

A revisão da literatura sobre o objeto de pesquisa ora apresentada foi efetivada em abril de 2019. Na ocasião, lancei no buscador do Catálogo de Dissertações e Teses da Capes a expressão *papel do mediador de leitura na formação do leitor literário* com e sem aspas. Com aspas, o descritor não trouxe resultados. Outra busca com o mesmo descritor sem aspas rendeu 80.717 trabalhos, entretanto desses, 640 abordavam os mediadores de leitura e/ou a formação do leitor literário, visto que os demais foram apresentados por terem uma das palavras utilizadas na pesquisa e não por se tratarem da temática estudada.

Tendo em vista o grande número de trabalhos encontrados com o descritor sem aspas, a opção foi selecionar os trabalhos pelos títulos que continham uma das duas expressões: *mediador de leitura* ou *formação do leitor*, priorizando o contexto do Ensino Fundamental I.

Uma leitura das 32 páginas iniciais localizadas – considerando que após isso, os títulos se distanciavam da temática estudada – resultou na leitura de 640 títulos, entretanto, apenas 22 trabalhos foram selecionados para uma leitura mais detalhada, pois apresentavam algumas semelhanças com o meu objeto de pesquisa. Desses, 21 eram dissertações e apenas um do gênero tese, porém seis trabalhos eram anteriores à plataforma e não estavam disponíveis no *site* em sua integralidade. Os resultados encontrados são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 01: Dissertações e Teses pesquisadas em plataformas digitais

Programa	Título do Trabalho	Autor (a)	Instituição	Ano	Tipo
1-Mestrado em Educação	Vozes das crianças no processo de formação leitora	Emanuela Carla Medeiros de Queiros	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	2014	D
2-Mestrado Em Educação	O contador de histórias como mediador de leitura: o significado e as contribuições que o curso ‘Encantadores de histórias’ trás para a formação do leitor e do mediador de leitura	Daniela Lopes Ferreira Fantini	Universidade Católica de Petrópolis	2014	D
3-Mestrado em Educação	Literatura e Educação: as contribuições da poesia à formação do leitor	Lydiane Fonseca de Carvalho	Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	2014	D
4-Mestrado em Educação	A importância do mediador da leitura para a formação de leitores numa escola de ensino fundamental*	Angelica Domingas Pacheco da Silva Proença	Universidade Católica de Petrópolis	2014	D

5- Mestrado em Literatura e Crítica Literária	O papel do professor-mediador e das práticas de leitura na formação do leitor literário'	Teresa Cristina Aliperti Domingues	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2015	D
6-Mestrado em Educação	Práticas de leitura literária: uma análise sobre a utilização da literatura infantil na promoção do letramento literário e na formação do aluno leitor	Gerluce Lourenco da Silva	Universidade Federal do Ceará	2015	M
7-Mestrado Profissional em Letras	A leitura literária na escola e o papel do professor como seu mediador: experiências e perspectivas	Silviane Cabral Cunha	Universidade Estadual de Londrina	2015	D
8-Mestrado Profissional em Letras	Formação do leitor literário: a contação de histórias nas ondas da rádio escolar	Franciane Lima Sousa	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	2015	D
9-Mestrado Profissional em Letras	Estratégias de leitura literária para a formação do leitor: PNBE e Sala de Leitura no contexto paulista*	Talita Filipini Gabriel Raimundo	Universidade Estadual do Norte do Paraná	2016	D
10-Mestrado Profissional em Letras	Letramento literário no ensino fundamental: formação de leitores por meio do conto	Edson Pereira da Silva	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	2016	D
11-Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica	A formação do leitor: Escola Sesc Pantanal*	Lucia Regina Silva de Oliveira	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2016	D

12-Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura	A formação do leitor literário: um olhar sobre a Escola Municipal Léia Raquel Dias Mota'	Valdivina Telia Rosa de Melian	Universidade Federal do Tocantins	2016	D
13-Mestrado Em Educação	Mediação da leitura literária no projeto leitura com: infinito novelo de tantas tramas e cores	Joilda Albuquerque dos Santos	Universidade Federal da Bahia	2016	D
14-Mestrado Profissional Em Letras	O conto maravilhoso e a formação do leitor*	Aparecida Barbosa de Moraes	Universidade Federal do Tocantins	2016	D
15-Mestrado Em Educação	Formação do leitor: desafio à prática docente e à avaliação da aprendizagem.'	Olivia Coelho da Silva	Universidade Federal do Ceará	2016	D
16-Doutorado em Letras e Linguística	Do autor ao leitor: os processos que marcam o encontro das crianças e jovens com o livro'	Poliane Vieira Nogueira Valadão	Universidade Federal de Goiás	2017	T
17-Mestrado em Educação	O desafio pedagógico de formar leitores: análise do projeto "sarau literário"	Joao Marcos Pulz Araujo	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	2017	D
18-Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica	Práticas de leitura literária e formação do aluno leitor no 3º ano do ensino fundamental	Izabel Cristina Xavier Rosa Kaad	Universidade Federal de Goiás	2018	D
19-Mestrado Profissional em Letras	Contar histórias: um caminho para a formação do leitor literário'*	Maria Gorette Cogo da Silva	Universidade Do Estado do Mato Grosso	2018	D
20-Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica	A contribuição do gênero conto para a formação do leitor nas séries iniciais do	Juliana Silva Alves Oliveira	Universidade Federal de Goiás	2018	D

	ensino fundamental				
21-Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica	O papel da biblioteca escolar na mediação da leitura: uma experiência com alunos de 5º ano do CEPAE/UFG	Rosemarilany Barbosa Guida	Universidade Federal de Goiás	2018	D
22-Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica	A formação de leitores literários na perspectiva histórico cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde – GO	Lídia Silva Rodrigues	Universidade Federal de Goiás	2018	D

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

*Versão completa não localizada on line.

O número de trabalhos encontrados revela a preocupação dos pesquisadores brasileiros com a formação do leitor literário no Brasil, em especial com o foco na Educação literária. A maioria das pesquisas sobre a temática formação de leitores dá-se em torno do trabalho desenvolvido em âmbito escolar com os gêneros textuais, estratégias de leitura e contação de histórias. Ficou evidenciado também a preocupação em apresentar a formação dos leitores literários no âmbito escolar tendo o professor como principal mediador.

Dos 22 títulos selecionados, apenas Valadão (2017), por meio de pesquisa bibliográfica, propõe o estudo da compreensão dos vários mediadores importantes no processo de formação de leitores literários. Alguns mediadores destacados por ela são: escritor, mercado editorial, mãe e professor, com ênfase neste último. Este foi o único trabalho de doutorado selecionado e a tese defendida foi a de que:

[...] nossa sociedade não costuma adquirir o hábito de ler desde a infância, devido tanto às deficiências nos processos de mediação quanto à falta de políticas públicas continuadas de fomento à leitura que viabilizem a atuação dos vários mediadores da leitura, principalmente, o docente. (VALADÃO, 2017, p. 12)

Considero a relevância desta tese ao apontar o processo envolvido desde a produção de livros literários infantis, até o contato com os leitores e analisar as contribuições de cada um desses outros à formação do leitor literário. Entretanto, a pesquisadora optou por realizar um

trabalho de cunho bibliográfico e documental levando em consideração os resultados da pesquisa intitulada *Retratos de Leitura no Brasil*. Ao mesmo tempo em que a pesquisa desenvolvida por mim aproxima-se das investigações de Valadão (2017) por também considerar a formação do leitor literário como social, dependendo, portanto, da presença de vários outros, entendidos como mediadores de leitura, distancia-se pela minha escolha de ir a campo para realizar a construção dos dados e apresentar os mediadores literários a partir das perspectivas infantis.

Ademais, 16 outras pesquisas abordam a formação do leitor literário a partir das vozes docentes, entretanto, seis delas, descritas aqui, serão enfatizadas por justamente registrar as vozes das crianças, mesmo que de forma tímida e, muitas vezes, dividindo espaço com as vozes dos professores e até dos pais e, ainda, em forma de gráficos.

Carvalho (2014) realizou uma pesquisa cujo objetivo foi ouvir as vozes de professores e alunos com o intuito de saber a relação dos educandos com o texto poético. O instrumento utilizado pela pesquisadora foi a entrevista estruturada. Já Sousa (2015) aplicou um questionário aos alunos a fim de desvelar as opiniões sobre as atividades desenvolvidas no programa *Mais Educação*, em especial na ação de Contação de histórias da Rádio Escolar. A maior parte das vozes dos alunos foram apresentadas por meio de gráficos. Na pesquisa também aparecem as vozes das monitoras do projeto e da bibliotecária escolar.

Mellian (2016), por sua vez, ao eleger como sujeitos da pesquisa professores e alunos, por meio de uma entrevista semiestruturada com as crianças teve o objetivo de compreender a relação dos pequenos com as atividades de contação de histórias. Tanto quanto as anteriores, a pesquisa retrata em forma de gráfico as vozes docentes e infantis.

Kaad (2018) realizou entrevistas com professores, pais e alunos. As vozes das crianças, nessa pesquisa, surgem durante o desenvolvimento de uma intervenção realizada pela pesquisadora e pela aplicação de uma entrevista semiestruturada. Pelo roteiro desse instrumento, percebe-se a preocupação em identificar a opinião das crianças sobre suas apreciações em ler e a forma como a leitura literária fora conduzida em sala de aula. Ainda em 2018, Guida buscou compreender a importância da biblioteca e do bibliotecário na formação do hábito de leitura das crianças, mediante a aplicação de dois questionários aos alunos com o intuito de averiguar hábitos de leitura. Também aqui as vozes foram apresentadas por meio de gráficos.

De todas as pesquisas encontradas, enfatizo a dissertação de Queiros (2014): *Vozes das crianças no processo de formação leitora*. O estudo objetivou “[...] analisar as práticas leitoras de crianças, construídas através de suas experiências de formação leitora no ambiente escolar”

(QUEIROS, 2014, p. 8). Os instrumentos utilizados foram diários de leitura, questionário e entrevista coletiva. Ao mesmo tempo em que a pesquisa se aproxima de meu objeto de investigação pela preocupação em registrar o que as vozes infantis têm por dizer a respeito do processo de formação dos leitores, difere-se na metodologia adotada. Enquanto Queiros (2014) opta pelo questionário, diário e entrevista coletiva, escolhi o diálogo formativo como instrumento primordial de geração de dados. Também os objetos de pesquisa são distintos, enquanto Queiros faz o recorte da “[...] formação de novos leitores provocada pelas ações extensionistas do Programa BALE¹²” (QUEIROS, 2014, p. 33), eu optei pelas vivências literárias e o papel do outro mediador de leitura literária no processo de formação de leitores. Os dados produzidos pela pesquisadora por meio do questionário foram apresentados em forma de gráficos. Os textos produzidos pelas crianças no gênero discursivo diário foram analisados buscando a compreensão dos aspectos envolvidos na formação dos leitores literários. Já das entrevistas coletivas, a pesquisadora apresentou alguns trechos extraídos desse momento, seguido de suas análises. Mas a maior parte dos enunciados produzidos durante a entrevista coletiva tiveram por objetivo abordar as experiências de leitura desenvolvidas no Programa BALE.

O reduzido número de títulos encontrados em nível de doutorado, sinaliza indicativos de pertinência da investigação proposta. Acredito que o avanço de minha pesquisa em relação a todos os títulos encontrados seja tanto na escolha do percurso metodológico adotado, na escolha dos sujeitos da pesquisa, únicos a terem suas vozes ouvidas, e ainda ao fato de abordar a formação do leitor literário a partir das vivências apresentadas pelas crianças, sem direcionar suas lembranças e memórias a nenhum projeto desenvolvido na escola ou fora dela, como ocorreu em Queiros (2014). Na pesquisa realizada por mim, foram as crianças quem disseram se houve e quais foram as experiências e vivências mais marcantes em seu percurso de constituição como leitor literário e de que forma ocorreram.

Os meus leitores-interlocutores poderão compreender melhor as opções feitas por mim na fase de investigação que contribuíram para a singularidade desta tese, nos subitens dessa seção metodológica apresentados a seguir

¹² Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas.

1.2 Pesquisa de campo: local de diálogo, alteridade e escuta nas pesquisas de Ciências Humanas

Amai para entendê-las: Pois só quem ama pode ter ouvido capaz de ouvir e entender as estrelas. (BILAC, 1964)

De todos os ensinamentos deixados pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, a amorosidade é fundamental para aqueles que desejam compreender as relações sociais (GEGE, 2010). Para utilizar as categorias diálogo, alteridade e escuta, formuladas por Bakhtin e seu círculo, e tão fundamentais para a construção de dados para a pesquisa, o amor às pessoas, às relações, à educação, à leitura e à literatura foram fundamentais. Sem amor, não seria possível compreender os ditos e os não ditos. A amorosidade na concepção bakhtiniana está associada às relações sociais, é preciso “[...] sobretudo amar as relações [...] A amorosidade dialógica deve ser o centro de todas as relações dos estudos Bakhtinianos” (GEGE, 2010, p. 15). Geraldi (2016, p. 10) dá um outro nome para a amorosidade e argumenta que: “A amorização é um processo de um contínuo dar-se aos outros para fazer-se único e irrepetível, apondo nossa assinatura responsável na estética, na ciência e na ética”. A seguir apresento essas três categorias e sua importância às pesquisas de Ciências Humanas.

O diálogo, conceito-núcleo da teoria Bakhtiniana, tem influenciado os modos de conceber as pesquisas na área de Ciências Humanas. O filósofo da linguagem russo foi um vanguardista em seu tempo ao tecer contribuições de cunho teórico-metodológico que contrariavam as formas positivistas de fazer pesquisa. Bakhtin defendia as pesquisas, cujos objetivos estão relacionados à compreensão do outro e necessitam da comunicação e do diálogo. Em suas palavras: “Pensar nelas implica em conversar com elas, pois do contrário elas voltariam imediatamente para nós o seu aspecto objetificado: elas calam, fecham-se imobilizam-se nas imagens objetificadas acabadas” (BAKHTIN, 2013, p. 68). Isso requer pensar a linguagem em espaços de interações, onde ressoam muitas vozes, por isso espaços polifônicos. Para isso, parti da premissa de que minha pesquisa não era com objetos, mas com pessoas, “[...] ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011a, p. 395), as quais tinham muito a falar sobre suas experiências e vivências contribuindo ou não na constituição de leitores literários.

As crianças da pesquisa perceberam a presença do diálogo em todos os encontros e avaliaram-no de forma positiva. O espaço de fala e escuta constituído para a pesquisa permitiu não apenas conhecer as crianças, mas que elas próprias conhecessem melhor a si e aos colegas de sala. Alguns deles já estudavam juntos há alguns anos, entretanto, como a sala de aula era

marcada pelo silenciamento de suas vozes e das expressões de sentimentos, esse espaço muitas vezes opressor causou mais desânimo que afetamentos positivos.

A alteridade, também conceito chave para a Filosofia da Linguagem, não pode ser dissociada do diálogo, pois este apenas efetiva-se em relações de alteridades (JOBIM; SOUZA, 2007). Entendo alteridade como o reconhecimento de que o outro é diferente de mim, mas a minha constituição ocorre por meio dele, portanto, a nossa identidade nunca está acabada, mas em constante processo de construção e acabamento, sempre nos é dada pelo outro. Nas palavras de Pena (2017, p. 768) é: “Esse outro que me altera e atribui novos significados ao meu discurso”.

Na pesquisa assumi a escolha metodológica envolvendo relações dialógicas de alteridade. Ao fazer isso quis “[...] buscar o encontro com o outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente” (PEREIRA; SALGADO; SOUZA, 2009, p. 1023). Pois a alternância requer o encontro entre os sujeitos, a disponibilidade de escuta, o reconhecimento do outro como ser diferente de mim e ainda a disponibilidade de, a partir de sua voz, modificar os meus modos de pensar e me constituir. Somos seres incompletos que vamos nos completando em cada relação com o outro.

Na concepção de Geraldi (2013, p. 12): “[...] tanto o diálogo quanto a alteridade devem ser abordados como espaço da constituição das individualidades: é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é”. Portanto é no diálogo em relações com alteridade para com cada uma das crianças da pesquisa que busquei o meu acabamento relativo, a minha (in)completude como pesquisadora.

Para que o diálogo se efetive é preciso que os sujeitos estejam não só dispostos a falar, mas também a ouvir. E este ouvir envolve abertura para aceitar o diferente, o posicionamento e ponto de vista do outro e o fato de que não há verdades absolutas. É preciso entrar em diálogo com disposição para sair modificado dessa relação. O diálogo e a alteridade diferem-se dos diálogos autoritários em que apenas uma pessoa é o detentor da palavra. Também se difere daquelas situações em que permito que o outro tenha voz, mas esta não é ouvida. As relações dialógicas e de alteridade envolvem a disponibilidade para escutar, no sentido máximo dessa palavra e não apenas calar-se para que o outro fale. Requer ainda estar disposto a mudar suas concepções a partir daquilo que o outro disse. É reconhecer que o meu discurso irá influenciar o discurso do outro e o discurso do outro influenciará o meu.

Mesmo sem conhecer a palavra e o seu sentido, percebi em todos os encontros, atitude de alteridade das crianças em relação uma com as outras. Nenhuma delas sentiu-se detentora

do saber. Mesmo aquelas que liam constantemente estiveram dispostas a ouvir o que os colegas tinham por dizer. As crianças trocavam entre si títulos, livros e compartilhavam suas impressões a respeito das obras lidas. No penúltimo encontro, elas confidenciaram isso a mim: Estavam trocando livros entre elas. Cada uma trazia uma obra já lida e emprestava ao colega. Nessa relação de escuta sobre os motivos existentes para dedicar-se à leitura do texto e solidariedade em compartilhar algo que o outro não tinha, elas se alteraram e se constituíram como pessoas mais solidárias e aumentaram as suas possibilidades de leitura, muitas vezes tão escassas devido ao pouco contato de alguns com o objeto cultural livro literário.

Os discursos dialógicos e as relações alteritárias envolvem também humildade no sentido de compreender que o outro sabe mais de mim do que eu, pois ele ocupa um lugar privilegiado em relação a mim, possui um excedente de visão que eu próprio não tenho:

A relação alteritária entre crianças e adultos não se constitui apenas como um objeto de estudo, mas como um acontecimento que adquire corpo e vida no ato de pesquisar e compreender o outro. O adulto-pesquisador, nesse contexto, não apenas pergunta para obter respostas que atendam aos objetivos definidos de antemão, mas, ao perguntar e também responder, ele se posiciona como um outro, que, do lugar de adulto, traz perspectivas e valores diversos sobre as experiências compartilhadas com as crianças. (PEREIRA, SALGADO, SOUZA, 2009, p. 1024)

Bakhtin (2011, p. 320) destaca “A importância excepcional da voz, do indivíduo”. Se a pesquisa objetiva ouvir as vozes, é preciso ter ouvidos atentos para ouvir. E isso já aprendemos, por exemplo, no conto Clássico *Chapeuzinho vermelho*, nele o Lobo ao passar-se pela vovozinha, e ser questionado sobre orelhas tão grandes, responde que elas servem para ouvir melhor a netinha, Chapeuzinho Vermelho. Por isso, defini a escuta como conceito-chave nesta tese: “A escuta é *elemento constitutivo da palavra*. A escuta é, portanto, a arte da palavra [...]” (PONZIO, 2011, p. 8, grifos do autor). Pois se nos constituímos pelo e para o outro é preciso ouvir o que o outro tem a nos dizer. Na teoria Bakhtiniana tão importante quanto a produção de enunciados é a escuta e a atitude responsiva ativa que teremos diante deles: “Eu-para-mim e eu-para-o-outro, o outro-para mim. O que em mim é dado imediatamente e o que é dado apenas através do outro (BAKHTIN, 2011, p. 382) nos leva a desejar[...] viver num mundo em que as pessoas, como indivíduos singulares, se escutem responsivamente” (PREZOTTO, CHAUTZ; SERODIO, 2015, p. 11).

Nesta tese, entendi o sujeito não apenas como aquele que responde a questionamentos propostos pelo pesquisador, caracterizando-se assim a construção de dados de forma monológica, como no caso de instrumentos positivistas como a entrevista e o questionário, mas

como sendo aquele que de fato participa e tem muito a dizer como nos diálogos: “[...] esses outros, para os quais o meu pensamento, pela primeira vez, se torna um pensamento real (e deste modo para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011a, p. 301). Minha pesquisa se posicionou contra as pesquisas tradicionais, denominadas positivistas, as quais eliminam todo o caráter subjetivo presente nas relações sociais estabelecidas entre o pesquisador e os sujeitos. Concordo com Rodrigues e Prado (2015, p.185) ao se pronunciarem a respeito dessas pesquisas que não consideram o outro:

A concepção positivista de fazer pesquisa legitimou um certo *modus operandi* formatado a partir de uma perspectiva hermética de fazer pesquisa, seguindo determinada orientação epistemológica, que entre outras coisas, postula a neutralidade do pesquisador, não permitindo a emergência da subjetividade na relação com os demais participantes da pesquisa. (RODRIGUES, PRADO, 2015, p. 185)

A objetividade, a generalização e a distância exigidas nas pesquisas de cunho positivistas na relação pesquisador e pesquisado, afirmam Rodrigues e Prado (2015), não podem estar presentes nas pesquisas narrativas. A partir dessas contribuições, afirmo que também a minha pesquisa de doutoramento, cuja Filosofia da Linguagem foi sua principal sustentação metodológica, não pôde haver a construção dos dados sem considerar a importância do outro para o trabalho proposto, pois ela: “[...]assume-se como subjetiva e valoriza essa mesma subjetividade na tentativa de compreensão da realidade” (REIS, 2008, p. 5, *apud* RODRIGUES; PRADO, 2015, p. 189), “[...]possibilitando que participantes falem de si e outros implicados em compreender as experiências vividas” (RODRIGUES; PRADO, 2015, p. 189).

Como dito, nos encontros, as crianças demonstraram atitude responsiva ativa diante dos enunciados proferidos por mim e conseguiram, a partir deles, proferir respostas por meio de outros enunciados. Por isso, não se trata de uma pesquisa que objetivou produzir dados que se encaixem em unidades definidas previamente, conforme repudiam Serodio e Prado (2015), mas construir dados a partir das relações estabelecidas com o outro. Na condição de pesquisadora entendo a necessidade de desenvolver a atitude responsiva diante dos atos investigativos para que ocorra a unificação do conhecimento com as situações vivenciadas, como orientam Serodio e Prado (2015, p. 109):

Quando o pesquisador se assume, em seu ato responsivo, na relação com os sujeitos produtores dos dados, envolvendo-se inteiramente com eles, tanto o conhecimento, quanto a realidade vivida se unificam nesse ato, superando a recíproca impenetrabilidade dos mundos da vida e da cultura.

Tal compreensão possibilitou o aprendizado por meio do contato, do ouvir, da escuta sensível para saber e compreender as experiências do outro, neste caso as crianças com os textos literários. Almejava que as crianças fossem vistas em meu texto como sujeitos com voz para falar sobre si e ninguém melhor que elas para falar *sobre suas vivências literárias e o papel do outro mediador de leitura literária no processo de formação de leitores literário*. Para isso, mais uma vez foi preciso romper com atitudes as quais de tanto se repetirem acabam se tornando normal, conforme denuncia Miotello (2018b, p. 67): “A gente parece que não sabe mais trocar experiências, a gente só entende de experimentos físicos, químicos, biológicos, isso e aquilo, usa o outro para fazer experiência, mas não para trocar experiência”. Na pesquisa desenvolvida por mim, o outro não foi usado para fazer experimentos, mas para compartilhar as suas vivências.

Aprendi com Bakhtin (2011a): ao fazer pesquisas podemos estabelecer três tipos de relações a saber: relações entre objetos, entre sujeito e objeto, e a terceira, a respeito da compreensão a partir das relações entre os sujeitos. Nessa terceira definição, devem ser pensadas as pesquisas de Ciências humanas, definidas por Bakhtin (2011a, p. 400) como sendo “[...] ciências do espírito”. Esse tipo de investigação busca compreender o outro por meio de “[...] relações dialógicas entre os enunciados, relações éticas, etc.”, as quais “[...] abarcam todo tipo de relações personalizadas de sentido (semânticas)” e propõem “[...] relações entre as consciências, entre as verdades — influência mútua, aprendizagem, amor, ódio, mentira, amizade, respeito admiração, confiança, desconfiança, etc.” (BAKHTIN, 2011a, p. 374). Nela, portanto, situei o meu olhar investigativo. Nessa mesma obra, em um capítulo dedicado às pesquisas na área de Ciências Humanas, Bakhtin (2011a) aborda a complexidade das investigações centradas no outro com o intuito de compreendê-lo. Para o filósofo da linguagem, essa compreensão deve-se principiar pela análise dos textos produzidos pelo homem, e deles podemos aprender sentidos.

Criei espaços onde múltiplas vozes emergiram. Essa escolha encontra-se sustentada nas ideias de Volóchinov (2017, p. 218) ao afirmar: “[...] o diálogo, no sentido estrito da palavra é somente uma das formas de interação discursiva, apesar de ser a mais importante”. Já para Bakhtin (2011a, p. 400, grifo do autor): “O sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo;

consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*". Sua defesa prossegue em torno do objeto de pesquisa em ciências humanas: "O objeto real é o homem social [...], que fala e exprime a si mesmo por outros meios" (BAKHTIN, 2011, p. 319).

Busquei construir uma interação por meio das trocas verbais com as crianças, de modo que elas sentissem confiança e vontade de narrar suas experiências e vivências leitoras. Ao optar por essa metodologia acredito estar concebendo a importância das interações sociais para o aprendizado. Nessa relação imbricada, a criança foi o outro a constituir-me como pesquisadora e eu, o outro contribuinte de sua constituição leitora. Para isso foram constituídos espaços em que as lembranças sobre vivências e mediadores literários fossem despertadas; Bakhtin adverte: "Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro e com o auxílio do outro" (BAKHTIN, 2011a, p. 341).

1.3 Os processos envolvidos na geração dos dados

Se lhes dou esses detalhes sobre o asteróide B612 e lhes confio o seu número, é por causa das pessoas grandes. Elas adoram os números. (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 15)

1.3.1 O espaço da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Porto Velho, capital de Rondônia. Participaram do processo de geração de dados seis alunos devidamente matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental. Após a aceitação da direção escolar, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Rondônia no dia 25 de março de 2019 (Número do parecer 3.221.492 e CAAE 07587219.8.0000.5653). A seguir, apresento a caracterização da escola e das crianças e para preservar as suas identidades, elas foram identificadas por pseudônimos escolhidos por mim.

1.3.2 Os encontros e desencontros que me levaram ao local da pesquisa

Até encontrar-me na escola onde a pesquisa foi realizada tive muitos desencontros pelo caminho. Iniciei o contato com as escolas municipais no início do segundo semestre de 2018. Primeiramente, agendava as reuniões com a direção escolar ou coordenadora pedagógica. Mas assim que apresentava a pesquisa, as portas das escolas fechavam-se. As justificativas eram inúmeras e diferentes. Houve aquelas que negaram a participação da escola com o argumento

de que a professora da turma não permitiu a realização da pesquisa com os seus alunos. Não tive a possibilidade de ouvir essas professoras para escutar o que elas de fato tinham para me dizer. Outras alegaram que na escola já estava sendo realizado projetos de leitura, portanto, não seria possível a realização de mais um, neste caso o da minha pesquisa. E ainda houve recusas com a alegação de que os pais não trariam os filhos em horário oposto ao da aula para participar da pesquisa e que retirá-los de sala uma vez por semana por duas horas atrapalharia o aprendizado das crianças. Durante essa fase, ainda houve aquelas que optaram por se calar e não responderam a minha tentativa de diálogo. Entendo a recusa de tantos dirigentes escolares como a manifestação de medo em ter o trabalho escolar desvelado por uma pesquisadora, conforme alertam Graue e Walsh (2003, p. 122):

Os investigadores das mais prestigiadas universidades descobrem muitas vezes que pode ser difícil negociar a entrada em instituições fisicamente próximas por diversas razões. Mesmo quando os responsáveis não tiveram experiências com outros investigadores, sentem-se muitas vezes ‘massacrados pelos investigadores’. (GRAUE; WASH, 2003, p. 122, grifos dos autores)

Nesse contato inicial, estabeleci os diferentes tipos de diálogos. Alguns breves, pois submersos em tantas tarefas desempenhadas pelo cargo ocupado, as dirigentes escolares pediam que eu fosse breve na apresentação da pesquisa. Em contrapartida, houve aqueles que estavam dispostas a ouvir e falar sobre as suas aflições em ambiente escolar.

Portanto, na busca por um local onde a pesquisa pudesse ser desenvolvida vivenciei momentos de tensão, desacordos e recusas. Mas até este fato foi importante, pois se pretendia realizar pesquisa fundada na concepção bakhtiniana sobre a linguagem, e, assim, precisava compreender que:

[...] tentam dar conta da dinâmica das relações dialógicas num contexto social dado e observam que essas relações não apontam apenas na direção das consonâncias, mas também das multidissonâncias e dissonâncias. Delas pode resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa. (FARACO, 2017, p. 68)

Entretanto a cada tentativa de estabelecer diálogos com as dirigentes escolares, os enunciados proferidos por elas me desanimavam. Miotello (2018b, p. 41), embasado pela teoria bakhtiniana, afirma: “[...] em nosso discurso não estamos proferindo palavras, vai dizer o Bakhtin; estamos dizendo coisas boas ou coisas ruins, verdades, mentiras, coisas que animam, coisas que desanimam, coisas que me levam para a frente, coisas que me puxam para trás”. E

confesso, de tanto ouvir recuas já estava prestes a desistir. O que mais me intrigou foi o fato de que maioria das diretoras e coordenadoras pedagógicas com quem falei, recusaram a pesquisa com a afirmação de que os pais não trariam os filhos em período oposto ao da aula regular. Mas elas afirmavam isso sem consultar esses pais, ouvirem as suas vozes. Eu sugeri convidá-los para uma reunião em que eu estivesse presente e, dessa forma, eu poderia explicar a eles a minha proposta e somente após isso, eles poderiam aceitar ou recusar. Todavia, a sugestão não foi aceita. Elas preferiram falar pelo outro, decidir pelo outro, atitude tão criticada por Miotello (2018b).

No final do mês de outubro de 2018, quando já estava prestes a desistir de realizar a pesquisa no município de Porto Velho, recebi de uma funcionária da Secretaria Municipal de Educação a indicação de uma diretora que possivelmente me receberia para que eu apresentasse o projeto de pesquisa. De posse do número de telefone, entrei em contato e agendei uma reunião. Já no primeiro contato, fui recebida calorosamente pela diretora. Como senti-me acolhida naquele dia e estava precisando disso! A diretora parecia não ter pressa e nem hora para encerrar o diálogo. Expliquei sobre os objetivos da pesquisa, a metodologia que seria utilizada e também ouvi tudo o que ela tinha por dizer. Consciente da importância da leitura, relatou alguns projetos realizados na escola, falou sobre a ausência de uma biblioteca escolar e apresentou a saída encontrada por ela para amenizar essa problemática: transformou as paredes da escola em um pátio com livros. Pregou prateleiras de madeiras nas paredes externas da sala e organizou os livros de Literatura Infantil recebidos pela escola. Ela demonstrou orgulho dessa ação e relatou outras desenvolvidas em anos anteriores.

Após o diálogo, recebi no mesmo dia a autorização por escrito para realizar a pesquisa. Entretanto, a minha proposta inicial foi a de que as crianças viessem à escola em turno oposto ao de aula para participarem da construção dos dados. A diretora informou-me que poderia fazer a pesquisa no horário de aula, pois pela experiência com a família dos alunos, estava certa de que eles não trariam os filhos em horário oposto.

Decidimos então que a pesquisa seria realizada no horário regular das aulas. Semanalmente, durante duas horas, as seis crianças deixariam a sala de aula e iriam até outro ambiente participarem da pesquisa e assim foi feito. Como todas as salas da escola estavam ocupadas e não havia biblioteca ou sala de leitura, precisei escolher o melhor local para dialogar com as crianças. Iniciamos utilizando um espaço da escola que era utilizado para guardar objetos não mais usados como mesas, cadeiras e armários. O local também servia como uma espécie de garagem para os funcionários que utilizam motocicletas para virem à escola. Entretanto no local não havia ventilação já que era cercado por paredes dos dois lados e contava

apenas com um portão na parte da frente. Não era o local mais adequado, sofreremos com o calor de quarenta graus típicos da capital rondoniense durante os meses de agosto e setembro e ainda com o barulho, pois as centrais de ar-condicionado ficavam nesse espaço. O barulho e água que caía dos aparelhos de ar fizeram-me procurar outro espaço após três encontros. Então fomos para o pátio. O local apesar de muito mais quente era mais limpo, organizado e não teríamos o problema da água escorrendo das centrais de ar. Para amenizar o calor, contei com a ajuda de um ventilador levado por mim em todos os encontros.

Como a escola tinha, na ocasião, duas turmas de 5º anos, uma no período matutino e outra no vespertino, decidi, em virtude da falta de espaço adequado com ventilação, realizar a pesquisa com os alunos da manhã, porque o calor era mais suportável. Conversei com a professora, expliquei os objetivos e metodologia a ser utilizada na pesquisa e ela concordou que, com autorização dos pais, as crianças pudessem ausentar-se uma vez por semana da sala de aula, por duas horas, para participarem do diálogo formativo.

Como a pesquisa teve início apenas no segundo semestre de 2019, solicitei da professora que analisasse os alunos durante o primeiro semestre e baseada em suas concepções pessoais de leitores literários, indicasse-me três alunos leitores literários e três não leitores literários. Isso foi feito com base em Miotello (2018a, p. 75) e sua orientação em escolher “[...]o objeto e sua contradição”. Entretanto no primeiro semestre de 2019 estava em Marília cursando disciplinas optativas e o estágio obrigatório. Por isso, quando voltei à escola em junho de 2019, a professora não havia efetuado a seleção e solicitou que eu a fizesse. Dessa forma, agendei com ela um dia e horário e fui até a sala de aula conversar com as crianças.

O primeiro contato com as crianças ocorreu no dia 24 de junho de 2019. A convite da professora da turma, fui até a sala de aula. Lá encontrei a professora sentada, enquanto as crianças em cadeiras enfileiradas faziam exercícios de Matemática. Entrei na sala, apresentei-me como professora-pesquisadora, falei sobre a pesquisa e os seus objetivos. Perguntei se as crianças gostavam de ler e diante da resposta positiva de todas, comecei a andar pela sala, ir até as carteiras onde as crianças faziam seus exercícios escolares e conversar com elas. Na ocasião havia 17 crianças na sala de aula. Como algumas tinham livros sobre a mesa, conversei com elas sobre eles. Todas as crianças mostraram-se solícitas, participativas e não demonstraram sinais de timidez diante de minha presença e dos diálogos proferidos. Considero que este foi o primeiro encontro dos doze ocorridos, visto que na ocasião, registrei algumas falas consideradas interessantes para posterior análise.

Como a professora optou por não indicar os estudantes, pedi-me que eu realizasse um encontro com todas as crianças da sala para melhor conhecê-las e fazer a seleção. Acredito que

essa recusa ocorreu em virtude de a professora não saber diferir quais seriam os leitores literários dos não leitores literários, visto que os enunciados das crianças evidenciaram que não fazia parte de sua prática pedagógica levar livros literários para a sala de aula e nem dialogar sobre as leituras realizadas fora do ambiente escolar. Então, agendei uma nova data com a professora e a turma. No dia 27 de junho, cheguei à escola, às 08h30 acompanhada de minha mala de leitura viajante repleta de livros literários e fui à sala de aula. Encontrei as 17 crianças em sala, copiando do quadro branco a fábula *A raposa e as uvas* de La Fontaine. Além desse gênero textual havia algumas questões de múltipla escolha. Percebi a semelhança das questões com as exigidas na Prova Brasil¹³ que seria realizada em 2019 com todas as crianças do 5º ano. Nesse dia, fiz a transmissão vocal do livro ilustrado escrito por Andy Cutbill e ilustrado por Russel Ayto *A vaca que botou um ovo* e dialoguei com elas sobre os sentidos construídos para a escuta da narrativa e para isso criei condições para que elas utilizassem as estratégias de leitura conforme orientação de Girotto e Souza (2010). Neste dia, todos os 17 alunos matriculados na turma participaram de todas as propostas. Iniciei com o levantamento de conhecimentos prévios sobre o mamífero vaca, em seguida informei o título e promovi inferências sobre a narrativa. Após esse momento, trabalhei com a estratégia de visualização e questionamento e apenas em seguida, iniciei a transmissão vocal do texto. Durante esse momento, incentivava as crianças para que elaborassem outros questionamentos sobre o gênero discursivo lido, fizessem inferências e utilizassem os conhecimentos prévios para a construção de sentido. Ao término, sugeri outras atividades envolvendo as estratégias conexão, sumarização e síntese.

Ao término desse diálogo, perguntei sobre quem gostaria de fazer parte da pesquisa. Alguns alunos demonstraram mais interesse do que outros. Como todos os alunos da turma disseram gostar de ler, selecionei os seis que mais demonstraram interesse em participar da pesquisa.

Após a seleção, demonstrei o desejo de marcar uma reunião com os pais para apresentar o projeto e retirar o Temo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), entretanto, a supervisão escolar¹⁴ considerou melhor enviar o documento pelos alunos para os pais

¹³ Trata-se de exame realizado por estudantes brasileiros matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental com o objetivo de avaliar o rendimento das escolas públicas brasileiras.

¹⁴ Nas escolas públicas municipais de Porto Velho, os supervisores escolares têm a função de: “Assegurar o cumprimento dos horários de atendimento da unidade escolar, do calendário escolar e dos dias letivos nele fixados; Prover meios para atendimento de alunos e condições para processos de recuperação com o objetivo de erradicar a evasão e a repetência escolar; Acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade do ensino; Coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica; Executar outras tarefas compatíveis com as exigências da função”. Informações disponíveis em: <https://leismunicipais.com.br/RO/PORTO.VELHO/ANEXO-LEI-COMPLEMENTAR-391-2010-PORTO-VELHO-RO.zip>. Acesso em: 08 jul. 2021.

assinarem. Na semana seguinte, todos trouxeram o documento assinado. Após isso, combinei com as crianças que na volta do recesso iniciaria os encontros do Diálogo Formativo. Todos se mostraram animados em participar.

1.3.3 O local da pesquisa e suas especificidades

A escola em questão está situada em um bairro de Porto Velho. Este possui saneamento básico, lojas, bancos, ponto de ônibus, postos de saúde, órgãos públicos, hospitais, Unidade de Pronto Atendimento (UPA), comércio em geral, ruas asphaltadas e água tratada. A instituição escolar recebe crianças de vários bairros, de classes sociais diferentes. As crianças vão até a escola levadas pelos pais ou sozinhas.

A escola teve início como creche comunitária e desde de 2018 oferece apenas o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e possui uma média de 157 alunos. Desses, 75% moram com pai e mãe, 20% com a mãe apenas, 3% com o pai e 2% com os avós. 65% dos alunos residem no mesmo bairro onde está localizada a escola, 25% em bairros vizinhos e 10% em bairros distantes. Quanto ao grau de instrução, 45% dos pais possuem o Ensino Fundamental, 45% o Ensino Médio e 10% apenas, o Ensino Superior.

Na ocasião da pesquisa, a escola possuía sete salas de aulas, sala de direção e vice direção, uma secretária, dispensa de merenda, refeitório, pátio coberto, cozinha, área de serviço, três banheiros masculinos, três banheiros femininos e um banheiro para alunos especiais. A escola não possuía biblioteca e nem sala de leitura. As salas de aulas eram equipadas com os seguintes itens: mesas e cadeiras dos alunos, armários de madeira, quadro, central de ar, mesa e cadeira para o professor. A equipe gestora da escola era constituída por uma diretora, uma vice-diretora, secretário, agente de secretaria, e supervisão.

Durante muito tempo a escola X funcionou como extensão de outra escola, entretanto em 2012 tornou-se oficialmente Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F).

1.3.4 Conhecendo os Outros – sujeitos - da pesquisa

Com a autorização dos pais, foram selecionadas as seis crianças sujeitos da pesquisa. A seguir apresento pseudônimos, idade, percurso escolar, contexto cultural e social das crianças. Com a certeza de que cada um dos participantes ocupou um lugar singular nessa pesquisa,

conforme defende Bakhtin (2017b, p. 96): “[...] eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro”, a individualidade de cada um contribuiu para variedade e distinção de dados construídos. Tudo o que elas disseram e fizeram jamais poderia ter sido feito por outro grupo de crianças, visto que “Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca” (BAKHTIN, 2017b, p. 96).

Por acreditar na importância do meio social para a constituição do sujeito, antes de iniciar a descrição e análise dos dados, convém informar sobre o seu contexto de produção, conforme orienta Bakhtin (2002, p. 141):

A compreensão e o julgamento cotidiano não separam a palavra da pessoa totalmente concreta do falante. Além disto, é muito importante situar a conversação; quem esteve presente no ato, que expressão tinha, como era sua mímica ao falar, quais as nuances e entonações enquanto falava.

Ou seja, para que haja compreensão é preciso ter conhecimento do contexto extraverbal. Estes, segundo Volochínov (2013, p. 78), são constituídos pelo “[...] a) horizonte espacial compartilhado pelos falantes[...] b) conhecimento e compreensão comum da situação[...]; c) valoração compartilhada pelos dois, dessa situação”. Em outras palavras, é apenas no contexto extraverbal que o signo ganha vida e concretude (PONZIO, 2016).

Todos os dados apresentados aqui foram construídos durante os doze encontros dialogados realizados em 2019.

Quadro 02: Caracterização dos participantes da pesquisa: Emília

Emília

É assim que irei chamá-la: Emília, em referência à personagem criada por Monteiro Lobato para compor *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*. A menina, de apenas dez anos em 2019, mostrou-se curiosa, crítica e questionadora. É dela o enunciado: “Tia, mas se já tem no livro pra que copiar no caderno?” Emília morava com o pai de 38 anos, funcionário público, a mãe, professora de Língua Portuguesa de 36 anos, em 2019 mestranda em Letras, duas irmãs mais novas e um cachorro. Emília começou a frequentar a escola com quatro anos de idade. O que a pequena questionadora mais gostava de fazer nos momentos de folga era ler, brincar, tomar



Imagem 01: Desenho produzido por Emília para representar a sua família (2019).

banho de piscina e assistir televisão. Até o 3º ano do Ensino Fundamental estudou em uma escola particular e há dois anos estudava na escola pública campo da pesquisa.

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa.

Quadro 03: Caracterização dos participantes da pesquisa: Nina

Nina

Escolhi o nome em referência à personagem *Menina Nina*, de Ziraldo. Menina doce, sensível, inteligente, gostava de livros de capa dura e de sentir o cheiro dos livros. Na ocasião, tinha dez anos de idade, morava com o pai, técnico de ar-condicionado a mãe, decoradora de festas e dois irmãos. O pai estudou apenas até a sétima série do Ensino Fundamental e a mãe concluiu o Ensino Médio, ambos tinham com 34 anos de idade. A irmã mais velha tinha 13 anos e o irmão, 8. Por ter baixa visão a irmã não conseguia ler todos os livros que ganhava de presente e por isso acabava doando-os para Nina que começou a estudar com quatro anos de idade. Ela estudava na escola local da pesquisa desde o segundo ano do Ensino Fundamental, antes estudou em uma escola particular. Nos momentos de folga, Nina gostava de ler, cantar, dançar, brincar e fazer ballet.

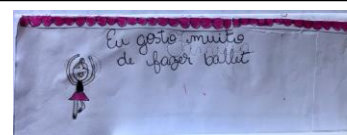


Imagem 02: Desenho produzido para representar o que Nina mais gostava de fazer. (2019).

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa.

Quadro 04: Caracterização dos participantes da pesquisa: Mônica

Mônica¹⁵

Como a pequena sorridente amava ler gibis, seu pseudônimo nessa pesquisa será em homenagem a mais famosa personagem criada por Maurício de Souza. Mônica tinha dez anos, morava com o pai, ajudante de pedreiro, 43 anos, a mãe, professora e estudante de Matemática, 44 anos e um irmão de 19 anos que estava servindo o exército. Ela estudava na escola, espaço da pesquisa, desde os cinco anos de idade, mas antes disso, estudou em outra escola pública. Nos momentos de folga gostava de ler, brincar e às vezes mexer no computador.

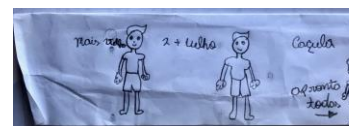
Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa.

¹⁵ Há desenhos apenas na apresentação de algumas crianças, pois durante a pesquisa, solicitei que elas produzissem um texto a partir do título *Quem sou eu?* O objetivo era que elas pudessem ali escrever fatos importantes de suas vidas que talvez não tivessem sido mencionados em nossos diálogos. O texto deveria ser produzido durante a semana e entregue a mim no próximo encontro. Entretanto, apenas três das seis crianças o fizeram: Emília, Valentina e Nina.

Quadro 05: Caracterização dos participantes da pesquisa: Valentina

Valentina

Questionadora, forte, meiga, batalhadora, seu pseudônimo será Valentina em referência à *Princesa Valentina*, obra de Márcio Vassallo. Assim como a personagem de Vassallo, de todos os participantes, a menina demonstrou ser a que tinha maiores dificuldades econômicas, como ficou evidenciado no relato em que a vó se desfez dos armários da cozinha para pagar dívidas. Com dez anos de idade, morava com os avós, primos, dois dos três irmãos e uma tia que vivia em uma casa no fundo do quintal. Aos finais de semana gostava de ir à catequese encontrar as amigas, patinar. Também gostava de ler e assistir televisão. A mãe de 32 estava desempregada e não morava na mesma casa que os filhos.

**Imagem 03:** Desenho produzido por Valentina para representar os irmãos.

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa.

Quadro 06: Caracterização dos participantes da pesquisa: Eveline

Eveline

Em homenagem à personagem da obra *Adélia*, de Jean-Claude-Auphen, chamarei a menina de Eveline. Na ocasião da pesquisa, ela tinha dez anos de idade, morava com o avô paterno, policial aposentado, irmão e tio. Estudava na mesma escola desde o pré-escolar, mas fez a creche em outra instituição. O pai e a madrasta tinham 30 anos, mas não moravam com ela. O pai faz faculdade na área de tecnologia. O único contato com a mãe biológica ocorria por vídeo e segundo ela, viu a mãe umas cinco vezes, apenas. Nos fins de semana gostava de brincar e passear com a família. Na casa de Eveline havia um único livro: *O poder da esperança*, livro evangélico deixando por alguém na casa onde vivia a menina. No primeiro dia em que a vi, ela estava na sala e trazia este livro na mochila. Durante algumas semanas, Eveline levou o mesmo livro para a escola.

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa.

Quadro 07: Caracterização dos participantes da pesquisa: Nikolai

Nikolai

O nome foi dado em homenagem ao personagem da obra de Jon J Muth *As três perguntas*. Nikolai tinha onze anos de idade. Embora tivesse vários irmãos já casados era filho caçula tanto do pai quanto da mãe. O menino morava com o pai de 50 anos, técnico em contabilidade que trabalhava no crediário de uma loja e a mãe, de 42 anos, funcionária pública da câmara municipal de Porto Velho que estudou até a quarta série do Ensino Fundamental. Aos quatro

anos, Nikolai iniciou sua vida escolar e desde o pré-escolar estuda na mesma escola. Nos momentos de folga gostava de brincar e assistir televisão. Filho de pais evangélicos, sempre presenciou o pai, leitor, segundo ele, lendo livros sobre a temática espiritual. Embora em sua casa houvesse mais de cem livros, todos pertencentes ao pai, a temática abordada de cunho religioso não era de seu interesse. Entretanto como em sua casa não havia livros de Literatura Infantil, às vezes lia os livros do pai. Nikolai faltou a dois encontros da pesquisa, pois segundo ele, seu tio havia falecido.

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa.

É importante ressaltar que desde o início as crianças mostraram-se motivadas em participar da pesquisa e em nenhum momento demonstraram-se tímidas diante de mim e nem desejo de desistir. Pelo contrário, o enunciado de Valentina: “Eu falei: vó, hoje eu não posso faltar não. Hoje é terça-feira, dia de projeto” (3 de setembro de 2019) e as demonstrações de afeto das crianças revelam o prazer que elas tinham em participar da pesquisa.

1.3.5 O contexto de geração dos dados: a emergência de vozes em espaço dialógico e formativo

Já no contato inicial, minha orientadora propôs-me adotar uma metodologia diferente para a construção dos dados, cujas bases em razão da universalidade, objetividade e preditibilidade, características das metodologias denominadas modernas, não desconsiderasse o sujeito, o espaço e o tempo onde estão situados (GERALDI, 2018), uma pesquisa que partisse das singularidades para somente após tratar das generalizações como defendia Bakhtin (FIORIN, 2018).

À proposta de minha orientadora resisti bravamente. Afinal não via outra possibilidade de ouvir as vozes das crianças que não fosse por meio de uma entrevista. Ainda que fosse semiestruturada ou mesmo aberta. Confesso apenas ter começado a considerar a proposta de minha orientadora no momento em que cursei a disciplina *Coleta de dados em entrevista e diálogos* e como trabalho final, o professor solicitou a aplicação e transcrição de uma entrevista. Escolhi fazê-la com uma criança, com idade parecida com a dos sujeitos os quais almejava investigar. Para minha decepção, diante de todas as minhas perguntas recebi respostas quase monossílabas: Sim! Não! Diante desse fato, aceitei a proposta e decidimos que os dados seriam construídos por meio de um diálogo formativo. A primeira mudança foi no próprio nome, pois estava habituada com o termo coleta e não construção ou geração de dados. Mas a partir das leituras de Bakhtin e seu círculo e do círculo escolhido por mim, compreendi que em Ciências

Humanas, os dados não estão prontos como se fossem uma fruta, esperando apenas para serem colhidos. Eles precisam ser construídos.

Os dados não andam por aí à espera de serem recolhidos por investigadores objetivos. Pelo contrário, eles provêm das interações do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 94)

O outro desafio foi a proposta de construir esses dados não por meio de instrumentos de pesquisas tradicionais como é o caso da entrevista e do questionário. Por isso, como já estava estudando Bakhtin e o círculo, mesmo sabendo que ele nunca se propôs a estudar a formação do leitor literário, segui a orientação do professor Geraldi (2018, p. 69-70):

O maior elogio que se pode dar a um pensador é não aplicá-lo, mas usar seus modos de raciocínio para estudar fenômenos novos, ou dar uma nova visão a velhos fenômenos [...] se perguntar como, ocupando um posto de observação desenhado pelas suas práticas de pensar, eles enxergariam o fenômeno que estou estudando.

Por isso, questionei-me como Bakhtin agiria caso fosse realizar uma pesquisa envolvendo a formação do leitor literário. Por isso pensei em situações o mais parecido possível com as estabelecidas na concretude da vida.

O termo diálogo veio da concepção de que “[...] desenvolvemos atividades com a linguagem, não trabalhamos com um objeto mudo. As ciências humanas são as ciências do homem. Homem que fala. E homem que fala com outro homem que fala” (MIOTELLO, 2013, p. 8). Já o termo formativo foi tomado por acreditar que nos constituímos, ou seja, formamos nos processos de interação com os outros sujeitos, concepção sustentada em Bakhtin, Volóchinov e nos preceitos da Teoria histórico-cultural. Assim sendo, os momentos proporcionados contribuiriam tanto para a minha constituição em pesquisadora como em experiências de leituras literárias que pudessem transformar-se em vivências individuais. Quicá! O objetivo de todo o diálogo formativo foi o de que ao mesmo tempo proporcionasse às crianças falarem sobre suas experiências e vivências de leitura literária ao mesmo tempo em que experienciassem novas leituras e contações de histórias.

Esse instrumento de geração de dados ainda é pouco utilizado nas pesquisas em geral, inclusive nas de Ciências Humanas. Tanto que no levantamento realizado no periódico da Capes, em 2019, dos 22 títulos de dissertações e teses selecionados, nenhum deles utilizou esse instrumento para construir dados. Por isso destaco a pesquisa de doutorado de Samia (2016)

Diálogos formativos: singularidades nas experiências de formadores da Educação Infantil, na qual é utilizado o diálogo formativo como instrumento de geração de dados.

O objetivo das relações nunca foi o de identificar os processos envolvidos na formação de leitores, apesar de assim orientar estudiosos embasados por teorias de cunho positivistas, mas o de compreender todos os processos envolvidos nessa relação. Mais uma vez encontrei sustentação na visão que Bakhtin tinha a respeito do fazer científico na área de humanas que deve se concretizar por “[...] gestos interpretativos, por contínua atribuição de sentido[...] e não por gestos matematizadores” (FARACO, 2017, p. 41). Faraco, ao estudar a teoria bakhtiniana considera que o filósofo da linguagem propôs distinção marcante entre as ciências da natureza que tem função explicativa para as ciências humanas, cuja função é a compreensão.

Fazer pesquisas na área de ciências humanas requer do pesquisador a compreensão de que o conhecimento é construído de forma dialógica “[...] em que o intelecto está diante de textos que não são coisas mudas, mas a expressão de um sujeito” (FARACO, 2017, p. 42). Faraco estabelece ainda as distinções entre as ciências naturais e as humanas, pois enquanto na primeira a relação estabelecida é entre um sujeito e um objeto mudo, na segunda há relação entre dois sujeitos pensantes e falantes que se interagem por meio de linguagens:

[...] nas ciências naturais um sujeito contempla e fala sobre uma coisa muda; nas ciências humanas, ao contrário, há sempre, pelo menos dois sujeitos: o que analisa e o analisado. Ou seja: nestas ciências, o intelecto contempla textos, isto é, conjuntos de signos (verbais ou não), produtos de um sujeito social e historicamente localizado. (FARACO, 2017, p. 43)

O fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica. Nas palavras de Bakhtin (2011a, p. 334): “A audibilidade como tal já é uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*”.

Organizei o momento de modo que conseguisse produzir enunciados e não meras frases, descontextualizadas, geradores de compreensão responsiva tanto por parte das crianças diante da situação em que elas estavam envolvidas, quanto minha em relação ao que escutava. É importante mencionar que essa interação social ocorrida em todas as situações de construção de dados teve o signo linguístico como elemento mediador: “Sem signo não há relação entre os sujeitos” (MIOTELLO, 2013, p. 11), já que o sujeito nasce e se constitui dentro dos processos dialógicos (FARACO, 2017). Para o professor pesquisador as interações sociais são sempre mediadas pela linguagem.

Portanto, a escolha de todos os instrumentos de geração de dados e a forma de utilizá-los representa minha atitude responsiva diante da pesquisa. Assumo minhas escolhas e ao fazê-

las acreditava estar tomando decisões coerentes com a Filosofia da Linguagem. Cada uma das ações planejadas “Cada um dos meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um singular agir responsável meu[...] eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir” (BAKHTIN, 2017b, p. 44). Tudo o que fiz foi de minha responsabilidade e tem minha assinatura.

Bakhtin (2002, p. 140) fala da necessidade de conhecer os contextos de produções dos enunciados para a sua compreensão: “[...] para adivinhar o significado verdadeiro das palavras de outrem pode ser decisivo saber-se quem fala e em que precisas circunstâncias”. Por saber que “[...] a compreensão de qualquer signo, tanto do exterior quanto do interior, está indissoluvelmente conectada a toda a situação de realização do signo” (VOLÓCNINOV, 2017, p. 134) passo a descrever os contextos sociais em que os enunciados foram produzidos.

Ao todo, tivemos doze encontros, ocorridos semanalmente, exceto os dois primeiros que ocorreram na mesma semana e contaram com a participação de todos os alunos da turma e os demais apenas com as crianças sujeitos da pesquisa. Por isso, descreverei separadamente.

1º Encontro (24 de junho de 2019): Ocorreu com os 17 alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de conhecer as crianças, apresentar a proposta do projeto de pesquisa. Apesar de ter conversado com todas as crianças, utilizo na tese apenas as falas das seis crianças sujeitos da pesquisa. Esse encontro durou apenas trinta minutos. A convite da professora do 5º ano matutino, entrei na sala de aula durante a aula de Matemática. Na ocasião, as crianças sentadas em carteiras enfileiradas faziam exercícios matemáticos no caderno. Ao chegar, apresentei-me, expliquei o motivo pelo qual ali estava e perguntei se na sala havia pessoas que gostavam de ler. Todos responderam afirmativamente. Enquanto eles cumpriam com suas funções, comecei a andar pelas carteiras para conversar individualmente com alguns alunos. A conversa foi informal, perguntava o nome, o que gostavam de ler, e alguns alunos que traziam em suas mochilas livros, apresentavam-me e tentavam me convencer a escolhê-los elaborando discursos sobre a importância da leitura a exemplo de Eveline que proferiu longo discurso sobre a leitura e mostrou-me o livro que estava lendo na ocasião: *O poder da esperança*.

2º Encontro (27 de junho de 2019): Participaram do encontro os 17 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A convite da professora dialoguei com as crianças em um encontro que teve a duração de duas horas. A obra escolhida para a transmissão vocal realizada por mim e para o trabalho das estratégias de leitura foi *A vaca que botou um ovo*. Conforme combinado com a professora, cheguei à sala de aula às 8h30min, informei aos alunos que apresentaria a eles a obra *A vaca que botou um ovo*. A partir disso elaborei alguns questionamentos com o

objetivo de levantar os conhecimentos prévios a respeito do título. Após esse momento, apresentei às crianças o livro, a capa e fiz a transmissão vocal do enunciado verbal presente na quarta capa. Por fim, sugeri o levantamento de alguns questionamentos a respeito da narrativa. Feito todas essas etapas, realizei a transmissão vocal do livro seguida de diálogo a respeito dos sentidos construídos. Neste dia, selecionei as seis crianças para participarem da pesquisa e o critério adotado foi convidar aquelas que demonstraram maior interesse em participar.

Após esse segundo momento, já com as crianças selecionadas, tivemos mais dez encontros em que as seis crianças saíam, uma vez por semana, de suas aulas para participar da pesquisa, conforme descrevo a seguir.

1.3.5.1 Ciranda dialogada: tecendo fios de memórias literárias

O primeiro momento do diálogo formativo que contou apenas com a participação das seis crianças foi nomeado *ciranda dialogada*. O termo ciranda faz alusão às danças típicas das praias surgidas no litoral norte de Pernambuco. Gaspar (2009) descreve a ciranda como uma dança em que as pessoas se organizam em forma de círculo para cantarem e dançarem. Há várias interpretações para a palavra ciranda, mas segundo o padre Jaime Diniz (DINIZ, 1960 *apud* CALLENDER, 2013), estudioso pioneiro da temática, a palavra origina-se do espanhol “zaranda”, nome dado ao instrumento de peneirar farinha. O termo em espanhol teria evoluído a partir da palavra árabe çarand: “[...] enlaçar, encadear, tecer uma coisa” (CALLENDER, 2013, p. 1). Padre Diniz em suas pesquisas conclui que a dança chegou ao Brasil no século XVIII e foi trazida pelos portugueses que aqui vieram colonizar. Trata-se de dança democrática em que pode participar pessoas de qualquer gênero, idade, cor ou posição econômica. Basta ter o interesse de participar. Os sujeitos podem entrar e sair da dança (roda) no momento em que assim decidir. Esta é uma dança conhecida no Brasil, especialmente no Nordeste, na Ilha de Tamaracá, onde teve início com as mulheres de pescadores dançando na beira do mar à espera de seus maridos.

Optei por assim denominar essa primeira fase da construção dos dados por acreditar em uma pesquisa que tem o diálogo como conceito nodal, portanto se os sujeitos estiverem organizados em roda, assim como nas cirandas, o diálogo pode ser suscitado mais facilmente. Assim também como a ciranda, em sua origem, era dançada por mulheres de pescadores que por compartilharem das mesmas experiências se davam as mãos em sinal de união para juntas resistirem à situação vivenciada, acredito que nessa pesquisa isso também ocorreu, pois as crianças estiveram em roda vivenciando e compartilhando as mesmas experiências de leitura

literária. Outro ponto de convergência entre a ciranda, gênero textual que envolve a dança e a música, e a ciranda dialogada aqui proposta está na afirmação de Souza e Junior (s/d, p. 5): “Os passos podem ser simples ou coreografados. Esse movimento remete as ondas do mar e as mãos dadas remetem a importância de todos os lados, não sendo ninguém mais importante na roda, todos têm a mesma função e o mesmo valor”. Em uma pesquisa fundamentada metodologicamente nas contribuições de Bakhtin e seu círculo, considerar a importância do outro torna-se essencial. Aqui o pesquisador não foi o sujeito mais importante, mas apenas aquele que estabeleceu relações sociais com outros para que os dados pudessem ser construídos. Assim como na ciranda, todos tiveram a mesma importância durante o processo.

Otelo e Vieira (2016, p. 1) ao descreverem o que ocorre durante uma dança de ciranda afirmam: “Seus brincantes se dão à dança e em circularidade, trocam e tocam suas vidas, sua energia, seus movimentos”. Em nossa ciranda dialogada, os sujeitos se permitiram ao diálogo, produzindo enunciados por meio de signos, por isso em movimento constante, e este momento possibilitou a troca de experiências entre os sujeitos envolvidos bem como as situações literárias proporcionadas tocaram de alguma forma as crianças contribuindo assim para a formação de leitores literários. Os autores em questão afirmam ainda: “Com começos e fins determinados pelo seu próprio corpo, é o brincante que em seu tempo entra ou sai do círculo sem que haja acordos formalizados” (OTELO; VIEIRA, 2016, p. 4). Como esta não se trata de uma pesquisa positivista com instrumento de construção de dados tradicionais como a entrevista em que o pesquisador pergunta e o sujeito responde, as crianças puderam participar do diálogo, entrar e sair dele, quando assim decidiram. Neste momento, não houve um roteiro que estabelecesse a vez de cada um de falar, mas assim fizeram quando sentiram necessidade e vontade de externarem seus signos interiores por meio de um enunciado verbal.

Para essa escolha parti do pressuposto de que a ciranda tem relação com os pensamentos de Bakhtin e seu círculo, já que a dança une em círculo pessoas que vivenciam e compartilham experiências em comum como no caso das mulheres dos pescadores, por isso conseguem entender o sentimento uma das outras. Na concepção bakhtiniana não há como haver comunicação sem compreensão e consequentemente não há como se estabelecer um diálogo. Prezotto, *Chautz, Serodio* (2015, p. 14) expandem essa ideia ao afirmar que: “[...] sem as relações sociais não há desejo de comunicação”. O círculo Bakhtiniano escolhido por mim vai além desse pensamento ao defender: “[...] é preciso pertencer à mesma comunidade linguística para se comunicar, mas isso não basta: é preciso ter uma vivência em comum” (SÉRIOT, 2015, p. 89). Como justificativa para o uso desse termo retomo também o significado da palavra em árabe: tecer alguma coisa. Neste primeiro momento, as crianças teceram com os fios de suas

memórias, relatos de suas experiências e vivências literárias que possam ter contribuído para as suas formações leitoras. A ciranda dialogada desdobrou-se em dois encontros, a saber:

No primeiro encontro da ciranda dialogada, ocorrido no dia seis de agosto de 2019, organizei um espaço para receber as crianças. Forrei tapetes, distribui almofadas com temáticas de leitura, espalhei vários livros de Literatura Infantil, conforme apresento na imagem abaixo:



Imagem 04: Um dos espaços onde a pesquisa foi realizada na escola.
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Convidei as crianças para se sentarem em roda e logo após, apresentei a elas a obra de Literatura Infantil *É um livro*, de autoria de Lane Smith. O título do livro e a ilustração da capa foram utilizados para iniciar o diálogo.

P¹⁶: Quem escreveu foi a Lane Smith e quem editou foi a Companhia das Letrinhas. O que vocês conseguem ver aqui na capa desse livro?

Emília: Um macaco que representa o Ó.

P: Representa?

Emília: O Ó.

P: Por que representa o Ó?

Emília: Ele representa o Ó do livro?

P: Ah. Porque faltou a letra Ó. É um livro. E ele está fazendo o que esse macaco?

Crianças: Lendo o livro.

P: Vocês acham que ele gosta de ler?

Crianças: Sim.

Nikolai: Ele está sentado numa poltrona.

P: Por que vocês acham que ele está sentado numa poltrona?

Nina: Porque é ruim ler em pé. É melhor ler sentado. (06/08/2019)

Após esse momento inicial, dialogamos sobre os sentidos dos livros para as crianças, os seus livros e autores preferidos e espaços em que se sentiam confortáveis para praticar o ato de ler. Este momento, assim como todos os demais, foi gravado em áudio para posterior transcrição

¹⁶ P: Pesquisadora.

e análise, mas como desde o início a pretensão era ir além do que foi dito para tentar compreender também os sentimentos proferidos na fala e os modos de dizer, durante todos os encontros questioneei-me:

Quantos véus necessitamos tirar da face do ser mais próximo- que nela foram postos pelas nossas reações casuais e por nossas posições fortuitas da vida -, que nos parecia familiar, para que possamos ver-lhe a feição verdadeira e integral. (BAKHTIN, 2011a, p. 4)

A expressão tirar o véu aqui utilizada diz respeito a uma relação de empatia com os sujeitos investigados. Pois acredito que apenas em uma relação de confiança as crianças externariam suas memórias. Por isso, o diálogo foi pensado de modo que o contexto gerado permitiu a objetivação das memórias das crianças sobre suas vivências com a leitura literária. Para que isso fosse possível, situei-me na roda de conversa com sujeito mediador e organizador de um espaço convidativo ao diálogo.

Fui a campo com algumas indicações do que poderia ser pesquisado, entretanto reconheço que “[...] no início de uma pesquisa não se pode construir uma definição, apenas indicações metodológicas; é preciso, antes de mais nada, apalpar o objeto real da pesquisa, destacá-lo da realidade circundante e apontar previamente seus limites” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 143). Por isso, havia definido que durante o diálogo formativo as crianças teriam voz para expressarem-se.

O roteiro para esse primeiro diálogo foi elaborado com base nas seguintes unidades: *Mediadores literários*, *Mediações literárias*, *Os espaços de leitura*. Após o diálogo, iniciei a transmissão vocal da obra pela capa e em seguida quarta capa. Além dessas unidades, não descartei outras surgidas durante o processo investigativo, tais como *A concepção de leitura e de leitor apresentada pelas crianças*.

Durante esse processo, elaborei questionamentos para mobilizar os conhecimentos prévios das crianças:

P: Essa parte do livro se chama quarta capa. Na quarta capa geralmente tem um pequeno resumo da história. Ele manda mensagens? Passa vídeos? Vocês acham que ele está falando de quem?

Crianças: Do Macaco.

Nikolai: [Olha a ilustração da quarta capa e pergunta]: Tia, que bicho é esse?

P: Ah, mudou de bicho? Que bicho vocês acham que é esse?

Nikolai e Eveline: Um burrinho.

Emília: Acho que é um cachorro.

Valentina: Um Coelho.

P: E essa imagem parecendo fogos de artifícios estourando?

Crianças: Palavras.

P: Estão saindo de onde essas palavras? O que o burrinho tem na mão?

Crianças: Um notebook.

P: O macaco está com um livro, o burrinho com o notebook.

Nikolai: Eu acho que entendi. Acho que eles botaram ele com um *notebook*, porque ele não tem muita mentalidade. Ele já diz BURRO. Olha lá, pra raciocinar, vira o macaquinho está lendo [se referindo a capa], está concentrado e ele tá concentrado no *notebook*.

P: Então essas perguntas são pra quem?

Valentina: Eu acho que está representando assim: O macaquinho está mais interessado em livros, mas o burro tá mais ligado em *internet* do que nos livros. O macaquinho não. Ele é diferente. Ele prefere livros do que ficar no *notebook*, no celular, no *tablete*. (06/08/2019)

Percebo que aos enunciados das crianças foram incorporadas palavras outras, provavelmente dos adultos, pois conceberam os recursos tecnológicos a exemplo do *notebook* e *tablets* como objetos menos importantes do que o livro, mesmo sendo possível realizar a leitura de qualquer obra nesses objetos. Durante a pesquisa, algumas crianças afirmaram que os pais sempre pedem para eles lerem livros, quando os veem com o celular na mão. Por isso, as crianças incorporaram o discurso: os livros ensinam, celulares e computadores emburrecem.

Após esse momento, prossegui a transmissão vocal da obra, entretanto fui interrompida em vários momentos pelas crianças, pois em diálogo com o texto, externavam suas impressões. Também aproveitava a oportunidade para a partir do enredo da obra, buscar maiores informações sobre as vivências literárias das crianças. Nesse mesmo dia, solicitei que em casa as crianças produzissem um texto intitulado “Quem sou eu?” A produção deveria ser entregue no encontro do dia 13 de agosto, contudo apenas Nina, Emília e Valentina o fizeram. O objetivo era construir mais elementos a respeito das crianças: o que gostavam de fazer, com quem moravam, etc. Além de signos verbais, as meninas usaram os signos não verbais para falarem sobre elas. Destaco que os desenhos foram usados como instrumento de construção de dados e não porque considero relevante solicitar as crianças desenhos após leituras. O desenhar não é uma atividade que, por si só, garanta o desenvolvimento de capacidades leitoras. Esse não é um ato social próprio do leitor experiente. Para formar leitores é preciso criar condições para que as crianças leiam.

No segundo momento da ciranda dialogada, ocorrido dia 13 de agosto de 2019, após as crianças sentarem-se em círculo, apresentei a elas a obra de literatura infantil *Para que serve um livro?*, produzida por Chloé Legeay. A partir do título e ilustração, presentes na capa, promovi o diálogo sobre a importância dos livros em suas vidas bem como as suas utilidades. Neste momento inicial ouvi as crianças falarem sobre todos os tipos de livros, literário ou não, mas em seguida, conduzi o diálogo para que abordassem sobre a importância das obras literárias

em suas vidas e solicitei relatos de situações vivenciadas com os livros literários tanto em ambiente escolar quanto extraescolar. Como algumas crianças tinham em mãos algumas obras literárias que estavam lendo, pedi que falassem para o grupo sobre essas experiências. Em seguida, fiz a transmissão vocal da obra e novamente pedi a externalização dos sentidos construídos a partir do ouvido e das imagens. Neste encontro, além do código verbal da língua utilizado durante o diálogo, solicitei das crianças um desenho representando a importância dos livros em suas vidas. O desenho deveria partir do seguinte enunciado: “Para mim, o livro é...”.

1.3.5.2 Vamos brincar de ler e contar histórias?

No terceiro encontro, ocorrido dia 20 de agosto de 2019 e intitulado *Primeira roda de leitura e contação de histórias*, convidei as seis crianças para que individualmente escolhessem uma obra de Literatura Infantil para ler. Todas fizeram as suas escolhas, realizaram a leitura e em seguida compartilharam o texto com o grupo. Enquanto realizavam a leitura silenciosa, conversava com as crianças para entender os motivos para escolher determinada obra e como haviam feito essa escolha. Após essa fase, as crianças assumiram a posição de mediadores de leitura proferindo o texto aos colegas. Perguntei se as crianças gostariam de ir a alguma turma da escola, realizar a transmissão vocal desse livro para os demais alunos, apenas Eveline e Mônica se recusaram. Então, durante os próximos quatro encontros, sempre no início levava uma das crianças em uma turma da escola para compartilharem a leitura com outras turmas.

Dia 27 de agosto de 2019, durante o quarto encontro, convidei as seis crianças para participarem da segunda roda de leitura e contação de histórias. Nessa etapa, realizei a transmissão vocal e a contação de histórias. O objetivo da atividade foi proporcionar experiências literárias para observar como as crianças se comportam diante delas. Para isso, fiz uso das estratégias de leitura defendidas por Souza e Girotto (2010), a saber: conexão, inferência, visualização, questionamento, síntese e sumarização. Antes de cada leitura e contação de histórias, tanto a obra quanto o autor foram contextualizados. Aqui novamente o diálogo foi estabelecido, pois ao término das atividades, dialoguei com as crianças para saberem suas opiniões sobre essa experiência literária. Encaminhei a conversa de modo que elas se sentissem à vontade para emitirem suas opiniões, também comparações entre o momento acabado de experienciar com outras situações de mediações realizadas dentro e fora do ambiente escolar. A obra escolhida para ser proferida foi *Um dia, um rio*, de autoria de Leo Cunha e ilustrada por André Neves. Já a história contada foi *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque de Holanda e ilustrada por Ziraldo. Ao final da leitura, contação e diálogo sobre os

momentos experienciados, pedi às crianças um desenho representando as aulas de leitura realizadas pela professora da turma do 5º ano matutino.

1.3.5.3 As rodas dos Pontos de vista: lendo o livro da alteridade

Na quinta etapa do diálogo formativo, intitulado “Roda de leitura”, indiquei a leitura da obra literária *O livro dos pontos de vista* de Ricardo Azevedo. Como o livro narra o ponto de vista de oito personagens a respeito da mesma situação, dividi a leitura da obra em quatro encontros, ocorridos dias 3, 10, 17 de setembro e 1 e 8 de outubro de 2019. Os seis primeiros encontros ocorreram semanalmente conforme planejado, entretanto no dia 24 de setembro ao chegar à escola para mais etapa de construção de dados fui informada por uma funcionária de que naquela semana estava acontecendo as provas bimestrais. Portanto, conversei com a professora da turma e ela considerou melhor adiar o encontro para a semana seguinte.

O objetivo desses momentos foi compreender as estratégias utilizadas para a leitura e os diálogos estabelecidos com o texto literário. No início do encontro, elaborei questionamentos que permitiram as crianças externalizarem suas impressões sobre a obra. A partir do título, autor e ilustrações presentes fizeram inferências sobre a narrativa. No primeiro encontro da roda de leitura, solicitei que as crianças lessem silenciosamente os dois primeiros capítulos da obra: *Meu nome é cachorro* e *Meu nome é gato*. Estive atenta a essa atividade para compreender os modos de leitura de cada um dos sujeitos envolvidos. Neste momento, verifiquei que de todas as crianças, apenas Nikolai e Eveline, últimos a terminarem a leitura, proferiam o texto em voz alta. Também observei e questionei sobre os modos de ler os textos verbal e não-verbal e suas preferências por livros ilustrados ou com ilustrações. Como o livro que estava sendo lido classifica-se como obra com ilustração, as imagens não são essenciais para a atribuição de sentido ao texto e Emília revela isso ao ser questionada se gostava de ler esse tipo de livro: “Eu também gosto, mas eu também gosto desse que tem bastante texto, mas eu não presto muita atenção nas imagens, porque eu leio tudo, depois eu vejo um pouquinho e depois passo”. (03/09/2019).

Ao final da leitura, novamente nos reunimos para que cada uma das crianças externasse os sentidos construídos sobre o que acabaram de ler. Nesse dia, dialogamos ainda sobre os espaços de leitura, entre elas a biblioteca escolar e propus a criação de um desenho representando a biblioteca que as crianças gostariam de ter na escola.

No segundo encontro desta etapa, proferi oralmente os capítulos: *Meu nome é sapo* e *Meu nome é tartaruga*. Iniciei promovendo o levantamento de conhecimentos prévios,

conexões e inferências a partir dos primeiros capítulos lidos. Também incentivei as crianças a interrogarem o texto antes e durante a leitura. Mais uma vez esclareci que elas poderiam interromper a leitura para tecer considerações e assim fizeram. Ao final da proferição, abri espaço para o diálogo. Como ainda restava tempo, apresentei o livro *Procura-se! Carlinhos coelho, o ladrão de livros* de Emily Mackenzie, tendo em vista que o enredo era propício para as discussões sobre espaços de leitura como casa e biblioteca, hábitos de conversar com a família e amigos sobre as obras lidas e o amor pelos livros. Como nesse último livro, o personagem coelho costumava fazer listas de livros já lidos e outros que gostaria de ler, Emília e Nina manifestaram o desejo de também as produzir. Como o encontro havia chegado ao fim, pedi que elas fizessem a lista em casa e trouxessem para o próximo encontro. Estendi o convite às demais crianças, mas apenas as duas meninas apresentaram o material no encontro seguinte.

No terceiro momento, pedi às crianças que decidissem sobre a forma como gostariam de ter contato com os capítulos cinco e seis: *Meu nome é Akira* e *Meu nome é Teka*. Todas optaram pela leitura silenciosa. Após a leitura, novamente o diálogo foi suscitado com o intuito de verificar o diálogo que as crianças estabeleceram com o texto. Como Valentina havia faltado no encontro anterior, pedi às crianças que sintetizassem os capítulos lidos no encontro anterior. As crianças prontamente atenderam ao pedido e contaram à colega que o sapo era apaixonado pela Tartaruga, mas que esta amava o cachorro.

No dia combinado, 1º de outubro de 2019, cheguei à escola às sete horas e vinte minutos para o que pensei que fosse o último encontro com as crianças. Entretanto, nesse dia choveu muito e apenas três das seis crianças compareceram: Emília, Mônica e Valentina. Esta última assim que chegou, abraçou-me e disse ter avisado a mãe que mesmo com chuva não poderia faltar à escola de jeito nenhum, pois seria a finalização de nosso projeto. Neste último encontro foi lido os dois últimos capítulos da obra de Ricardo Azevedo *O livro dos pontos de vista*. Posto isso, fiz a transmissão vocal do texto e durante todo o processo dialoguei com as crianças sempre que elas demonstravam interesse em conversar sobre algum aspecto do texto. Para encerrar, pedi às três crianças da pesquisa que dissessem sua opinião sobre o projeto.

Como 50% dos alunos sujeitos da pesquisa faltaram, considerei importante agendar com a professora da turma uma nova data para realizar o encerramento do projeto com eles. Este último encontro ocorreu no dia 8 de outubro de 2019 e participaram dele Nina, Eveline e Nikolai, apenas.

Após esse dia considerei importante voltar à escola em mais duas ocasiões: no dia 22 de outubro e 19 de novembro de 2019, porque queria saber se após o encerramento da pesquisa havia acontecido algum fato importante que mereceria destaque na tese. Na primeira data, o

diálogo ocorreu durante o horário do recreio e durou 15 minutos. Cinco crianças estavam presentes nesse dia: Emília, Nina, Eveline Valentina e Mônica. Já no dia 18 de novembro conversei por duas horas com as seis crianças. Como havia adquirido novos livros de Literatura Infantil, deixei-os disponíveis às crianças para caso desejassem ler as obras. Neste dia, as obras disponibilizadas foram: *O passeio*, escrito por Pablo Lugones e ilustrado por Alexandre Rampazo; *A caligrafia de dona Sofia*, escrito e ilustrado por André Neves; *A pedra do conhecimento*, de Sérgio Napp e ilustração de Anelise Zimmermann; *O vovô e o ovo*, de Simone Schapira Wajamn e ilustração de André Neves; *Vira, vira, vira lobisomem*, escrito por Lúcia Pimentel Góes e ilustrado por André Neves e *Donana e Tinho*, escrito por Ninfa Parreiras e ilustrado também por André Neves.

Nesse dia, as crianças também relataram mudanças percebidas na prática pedagógica da professora referente ao trabalho com a leitura. Como a professora havia comunicado à turma o meu comparecimento à escola para o meu último encontro, quatro crianças combinaram de escrever cartas endereçadas a mim e entregaram na ocasião.

Em todas as situações de construção de dados, recorri ao conceito de exotopia formulado por Bakhtin (2011a). O autor usa esse termo para referir-se ao *excedente de visão* que tenho ao contemplar outro sujeito, pois por mais que este conheça a si próprio, o outro que ocupa lugares diferentes consegue enxergar aquilo que o próprio eu tem dificuldade:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora de mim, não pode ver[...]. (BAKHTIN, 2011a, p. 22)

Nesta pesquisa, situei-me como o sujeito envolvido no processo de interação que tem o excedente de visão em relação às crianças, por isso ocupei um lugar privilegiado, fato este que me permitiu melhor compreender os processos envolvidos na formação desses leitores literários. Para isso, apesar das relações que precisei estabelecer com os sujeitos, mantive o excedente de visão para a compreensão dos fatos:

Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse-*excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo-, é condicionado pela singularidade e pela insubstituívelidade do meu lugar no mundo. (BAKHTIN, 2011a, p. 21, grifos do autor)

Os diálogos construídos em todas as etapas foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos por mim. A gravação de todas as etapas contou com um total de 14 horas e 40 minutos. As transcrições foram feitas semanalmente, pois considerei isso importante para o planejamento do encontro da semana seguinte, visto que o momento de transcrição servia como oportunidade para compreender tanto os temas já elucidados quanto aqueles que ainda necessitavam de melhores esclarecimentos. Ressalto a intensidade e complexidade desse trabalho e para isso cito Graue e Walsh (2003, p. 10):

O processo de descobrir requer muito trabalho de campo, olhos e ouvidos bem abertos, apreender, assimilar, esquadrihar, uma e outra vez. São necessárias horas e horas para organizar um registro de dados a partir dos dados recolhidos em bruto no campo de investigação. Descobrir desafia o investigador na sua análise, que visa explorar criticamente não só aquela parte do mundo que está a ser estudada, mas o próprio processo de investigação em si mesmo [...].

Abaixo apresento a forma como os dados foram organizados em unidades e os critérios de análise.

1.4 A organização dos dados em unidades e critérios de análise

Após o trabalho de transcrição dos dados, iniciei a divisão destes em unidades. Esse foi um momento complexo visto que os enunciados produzidos pelas crianças eram muitos e envolviam diferentes temas sobre a leitura. Durante o diálogo formativo não atuei como uma policial discursiva cuja definição nos é apresentada por Geraldí (2018, p. 28) “Uma polícia discursiva está pronta para fazer voltar ao já firmado, ao já previsto, ao já estatuído, ainda que estivesse lá por ser dito. E há que fazer isso com rigor”. Mas deixei as crianças livres para dialogarem sobre a leitura a partir de diversas perspectivas. Para a divisão dos enunciados produzidos em unidades temáticas foi preciso realizar várias leituras do material transcrito e refletir sobre como dividi-los tematicamente.

De posse dos dados construídos foi preciso escolher a forma mais adequada de organizá-los e analisá-los. Nas palavras de Miotello (2018a, p. 42): “[...] e depois que eu escuto o outro, então agora eu preciso: compreender, analisar e dizer a minha palavra”. Para a organização, apoiei-me no conceito de *unidade* produzido por Vigotski (2018a, p. 40). Para este, unidade deve ser entendida como “[...] parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo”. Na unidade mesmo que sendo analisado

as partes é necessário não perder de vista que estas conservam as propriedades do todo (VIGOTSKI, 2018a). Para este pesquisador unidades podem ser entendidas como categorias.

Vigotski (2002, 2018a) em sua época já criticava as pesquisas que utilizam o método de análise baseado em elementos, pois tratam de avaliar as partes dissociadas do todo. Por isso, Vigotski defende que o mais correto seria a análise a partir de unidades. Ele adverte que caso estudemos “[...]os significados divorciados do discurso, aqueles resultarão forçosamente num puro ato de pensamento que se desenvolve e transforma independentemente do seu veículo material (VYGOTSKY, 2002, p. 10). Por unidade Vygotsky (2002, p. 11) entende: “[...] o produto da análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades fundamentais do todo e que não pode ser subdividido sem que aquelas se percam”.

Um estudo amparado no método das unidades, diz Vigotski (2018a), permite a compreensão das relações estabelecidas. Se como defendeu Vigotski (2018a), ao estudarmos o desenvolvimento humano por meio das unidades é possível estabelecer o que é indispensável ao desenvolvimento, em uma pesquisa que objetiva compreender as vivências literárias e o papel do outro na formação de leitores literários as unidades ajudarão na compreensão do que é essencial neste processo.

Assim sendo, o primeiro passo da análise dos dados, argumentam Araújo e Moraes (2017, p. 67), embasadas pela Teoria histórico-cultural, trata-se de “[...] determinar o isolado ou a unidade mínima de análise de um fenômeno [...]”. Ainda na concepção das autoras após se buscar a apreensão do objeto, fase da produção dos dados, é possível “[...] determinar as relações essenciais e necessárias que organizam o fenômeno em questão” (ARAÚJO; MORAES, 2017, p. 107). Isso significa que transformar os dados em unidades requer a compreensão do processo paradoxo descrito por Geraldi (2012).

Consciente de que nas pesquisas que seguem a perspectiva da Filosofia da Linguagem temos metodologias que nos ajudam durante o processo a não nos afastarmos de nosso objeto e objetivo de estudo e não métodos rígidos, conforme sugere Geraldi (2012), tomei o cuidado de que ao organizar as unidades essas fossem coerentes com meu objeto de estudo. Portanto, a organização dos dados construídos em unidades foi para melhor ordenar “[...] o que pode ter sido descoberto desordenadamente” (GERALDI, 2012, p. 24). Ou nas palavras de Araújo e Moraes (2017, p. 67), o pesquisador ao organizar os dados em unidades possibilita “[...] condições para que voltemos a analisar o fenômeno (que inicialmente se apresentou como concreto caótico, desorganizado) de posse das mediações abstratas necessárias para a sua compreensão como fenômeno na qualidade de concreto pensado”.

No momento de apresentar os dados dentro das unidades é impossível não fazer o recorte. Mas neste momento o pesquisador precisa ter cuidado com a forma de fazê-lo, para que recortes não sejam feitos levando em consideração palavras ou frases desconexas, mas que estes sejam a partir de enunciados completos gerados no contexto de produção, conforme orienta Geraldi (2012, p. 27):

Quem estuda a linguagem não está interessado nos “recortes” dos discursos, mas no enunciado completo, total, para cotejá-lo com outros enunciados fazendo emergirem mais vozes para uma penetração mais profunda do discurso sem silenciar a voz que fala em benefício de um já dito que se repete constantemente.

Considerando que tudo o que foi dito pelas crianças são signos, cotejei-os com outros signos, com outros textos conforme orienta Bakhtin (2011a). Esse cotejamento é indispensável no processo de compreensão dos enunciados e este passará por processos de emissão de “[...] juízo de valor, entonação avaliativa[...]” já que nenhuma interpretação “[...] é neutra e nem pretende ser” (GERALDI, 2012, p. 29). Com isso entendo que ao produzir o texto que tem o objetivo de expor os resultados da pesquisa, e a análise dos dados tem papel central neste processo, é importante saber que: “A compreensão não é passar a linguagem do outro para a minha linguagem. Esse reducionismo não é o que se dá no processo de compreensão. Um processo que se desse de tal forma apenas duplicaria a palavra” (MIOTELLO 2013, p. 7), mas que possa olhar para o que o outro disse, situando-o em um contexto social, em determinada época e no contexto de produção. Para a teoria Bakhtiniana “[...] não é possível analisar as partes sem considerar todo o contexto em que o discurso circula. Os sentidos das vozes dependem da situação histórica e social mais imediata[...]” (SILVA, 2013, p. 20).

Os enunciados serão analisados tendo em vista a percepção de compreender os ditos e não ditos, já que “as palavras ditas são impregnadas de coisas subentendidas e não ditas” (PONZIO, 2016, p. 47).

Para interpretar os dados mais uma vez segui as orientações de Geraldi (2012) e busquei ampliar os contextos de produção dos enunciados, já que amparada pela Teoria histórico-cultural e Filosofia da Linguagem, compreendo a constituição humana a partir das trocas verbais. Portanto o contexto social onde estão inseridos certamente influenciaram em suas constituições ou não de leitores literários. A interpretação dos dados buscou desvelar essas vozes alheias presentes nas vozes das crianças.

Dentro de cada uma das unidades, adotei a seguinte conduta: transcrever os atos particulares de cada um dos enunciados produzidos pelas crianças, pois Bakhtin (2011a) admite

que estes atos possuem autonomia semântica. Em seguida busquei realizar uma compreensão ativo-dialógica que envolvesse os contextos de produção e social das crianças.

Além de levar em consideração esses elementos citados acima, por compreender que os significados apenas são desvelados dentro de um processo de compreensão ativa, responsiva e isso implica “[...] na submissão à palavra do outro, de que se toma distância para dar espaço às contrapalavras necessárias à compreensão e análise” (GERALDI, 2012, p. 33), fiz o cotejamento de textos, já que essa “[...] é a única forma de desvendar sentidos”, conforme propõe Geraldi (2012, p. 30). Por isso, irei contrapor os enunciados das crianças aos enunciados dos outros, ou seja, autores escolhidos para teorizar a minha pesquisa. E neste processo de cotejamento é possível “[...] a construção de uma compreensão profunda” (GERALDI, 2012, p. 34).

Para isso, apoiar-me-ei no conceito de explicitação desenvolvido por Kosik (1976, p. 32, grifos do autor) para quem “A explicitação é um método que apresenta o desenvolvimento da coisa como transformação necessária do abstrato em concreto”. Essa forma de analisar os dados supera a mera descrição tão criticada por Vygotski (2000, p. 103, tradução minha): “A análise fenomenológica ou descritiva toma o fenômeno tal como é externamente e supõe com toda ingenuidade que o aspecto exterior ou a aparência do objeto coincide com o nexos real, dinâmico-causal”.

Mais do que descrever é preciso explicitar os dados, pois graças a isso, discorre Kosik (1976, p. 31) “[...] o fenômeno se torna transparente, racional, compreensível”. Isso requer a compreensão de que a essência do objeto não é vista a olho nu, pois se assim fosse não precisaria da Ciência com seu olhar clínico, já que as “[...] as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *detour* para conhecer as coisas e sua estrutura” (KOSIK, 1976, p. 21).

Bakhtin (2011a) eleva o processo de compreensão à categoria de criação ativa. Mas é bom destacar que os significados construídos não esgotam outros sentidos, ele é apenas “provisório” como defende Geraldi (2012). Portanto os sentidos que passo a explicitar nas unidades a seguir são “[...] inacabáveis-mas é aquele a que se chegou operando com os dados disponíveis no momento da pesquisa” (GERALDI, 2012, p. 35).

Importante saber que se verdadeiramente almejei atingir o objetivo proposto na pesquisa foi preciso renunciar a pontos de vistas já formados, pois para o professor pesquisador a compreensão envolve o embate de ideias cuja consequência é a mudança dos sujeitos participantes do diálogo e o enriquecimento de ideias. Para ele: “A concordância-discordância

ativa estimula e aprofunda a compreensão. A palavra, tanto palavra outra quanto a palavra própria, fica mais elástica e mais pessoalizada” (MIOTELLO, 2013, p. 7). A compreensão envolve exercício de alteridade. Por isso desenvolvi pesquisa que tem como objetivo central a compreensão a partir dos enunciados produzidos pelas crianças a partir dos diálogos estabelecidos. Para isso sigo as orientações de Bakhtin (2011a, p. 319): “[...] só os signos (inclusive as palavras) têm significado. Por isso, qualquer estudo dos signos seja qual for o sentido em que tenha avançado, começa obrigatoriamente pela compreensão”.

Como optei por uma estrutura de tese em que não houvesse seções puramente teóricas, tendo em vista que o objetivo não é fazer um resumo das principais ideias dos autores, mas relacionar os fundamentos teóricos dos autores elegidos com os dados construídos no intuito de compreendê-los como orienta Miotello (2018a), passo no próximo capítulo à explicitação e compreensão dos dados. Enfatizo que os enunciados gerados durante todo o diálogo formativo não serão apresentados, necessariamente, de forma cronológica. Eles surgirão conforme exigência das unidades temáticas em análise.

2



17

2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E LEITORES

Neste capítulo apresento os estudos de autores como Bajard (2014a, 2014b, 2016), Bakhtin (2002, 2011), Foucambert (2002, 2008), Jolibert e colaboradores (1994), Miotello (2013), Ponzio (2016), Vygotski (2000), Volóchinov (2013, 2017), e outros sobre a leitura como processo que envolve a construção de sentidos e ao mesmo tempo analiso as concepções das crianças pesquisadas sobre o ato de ler. Na segunda seção deste capítulo intitulada *Ser leitor literário é viver em um mundo em que todos os dias é carnaval nas ladeiras de Olinda* trago a concepção de leitores adotada na pesquisa *Retratos de leitura no Brasil* e a contraponho com as defendidas por Arena (2003), Bakhtin (2002, 2011), Balça (2011), Foucambert (2002), Geraldi (2018), Girotto e Souza (2010), Jolibert e colaboradores (1994), e Paulino (2004). Ao mesmo tempo utilizo dos estudos desses autores para analisar os dados construídos os quais demonstram as compreensões das crianças a respeito das características que constituem o leitor, atitudes leitoras demonstradas por elas e ainda elaboro quadros com os livros lidos e mencionados pelas crianças durante todo o processo investigativo.

¹⁷ Recorte do desenho produzido por Mônica.

2.1 Ler é aquilo que sentimos quando estamos de malas prontas para uma viagem inesquecível

Em um trabalho que versa sobre a formação do leitor literário considero adequado iniciar a análise das unidades temáticas buscando a compreensão do verbo ler e nisso encontro respaldo em Foucambert (2008, p. 59) quando diz: “É por isso que quando se quer refletir sobre uma pedagogia da leitura, definir as situações funcionais e propor intervenções de ensino, não se pode deixar de responder primeiramente à pergunta: O que é ler?” Para isso selecionei algumas falas das crianças para serem analisadas à luz do círculo teórico escolhido por mim.

Entendo a leitura como sinônimo de compreensão e “Compreender é participar de um diálogo com o texto. Isso quer dizer que a leitura de uma obra é social, mas também singular” (FIORIN, 2018, p. 8). Essa singularidade advém dos diálogos únicos proferidos por cada leitor com o texto.

A leitura de um texto pode ser comparada à água de um rio, sempre corrente e nova. Os modos singulares de diálogos com o texto estão relacionados aos valores ideológicos trazidos por cada leitor a uma determinada situação de leitura, como atesta Bakhtin (2011, p. 378): “O sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições”. Há tantos sentidos quanto leitores e suas ideologias. Isso porque: “Transmitida a obra pela voz ou pela escrita, produzem-se, entre ela e seu público, tantos encontros diferentes quantos diferentes ouvintes e leitores” (ZUMTHOR, 2018, p. 51). Uso aqui o termo sentido por acreditar ser este o mais adequado. Compreender não significa extrair os significados do texto, mas elaborar sentidos, como defende Bajard (2014a, p. 81): “[...] não se pode aprender a ler sem construir sentidos [...]”. Também Foucambert (2002, p. 95) acredita nisso e apresenta distinção entre sentido e significado. Para ele, o primeiro termo é o mais adequado já “[...] que essa elaboração de um sentido resulta de uma singular colaboração entre o autor e o leitor [...]”.

Ler no sentido defendido aqui é atividade ativa e criadora como explica Bakhtin (2011a, p. 378): “[...] a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A cocriação dos sujeitos da compreensão”. O contrário disso não se caracteriza como compreensão, mas abstração (BAKHTIN, 2002). Ler é atribuir sentidos e isso exige um sujeito ativo que, durante todo o processo de leitura, produz uma resposta, característica fundamental da compreensão segundo Bakhtin (2002), para o texto. Aliás o ato de responder é uma exigência crucial para a Filosofia da Linguagem, e sobre sua necessidade também se pronuncia Volochínov. Para ele toda

compreensão exige uma resposta: “[...] se não com palavras, pelo menos com um gesto: um movimento de cabeça, um sorriso, uma pequena sacudidela da cabeça”. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 163).

Não há como ler um texto e não ter nada a dizer para e sobre ele. A resposta pode vir em forma de um sorriso, como presenciei tantas vezes durante os encontros do diálogo formativo, de uma lágrima muitas vezes seguradas como revelou Nikolai ao final da leitura da obra *O passeio*, de uma pergunta ou de tantas outras maneiras:

Nikolai: Se eu não fosse forte eu teria chorado. Porque eu ia querer chorar só que eu aguentei.

P: Que mensagem te emocionou?

Nikolai: Foi na hora que ele falou é..., foi na hora que ela viu que ele não tava mais atrás dela, aí na hora que ele falou: Preparada, filha? Que ela se lembrou que ele tinha falado. Aí eu achei muito emocionante essa parte. (19/11/2019)

Ao adentrar na interioridade do sujeito, ação necessária para a compreensão como diz Volochínov (2013), há a produção de uma resposta. Esta pode ocorrer de muitas maneiras, mas para isso exige o diálogo”, porque: “A relação com o sentido é sempre dialógica” (BAKHTIN, 2011a, p. 327). Se ler é constituir sentidos, então a leitura só pode ser dialógica. “A compreensão do enunciado pleno é sempre dialógica” (BAKHTIN, 2011a, p. 331). Nesse processo de compreensão, diz Ponzio (2016, p. 206): “O sentido do texto é sempre ao longo dos limites de um outro texto”.

Ao dialogar com o texto, a atitude responsiva pode vir também em forma de avaliação, como as feitas por Valentina ao final da escuta da obra literária *Um dia, um rio*. De forma espontânea e coerente com o texto lido, a menina avalia a obra e demonstra sua responsividade para os sentidos construídos para aquela leitura.

Valentina: Eu tô achando essa história muito interessante porque pra quem tá lendo fica sabendo assim. Toda vez eu falo com os meus avós a leitura que a gente tem aqui. Aí eu fiquei emocionada um pouco, porque agora eu fiquei com bastante pena do rio, porque ele que dá a nossa água, às vezes e gente precisa cuidar mais dos rios e não poluir. Teve um dia que tava passando uma reportagem que eu vi, tinha um monte de sujeira no rio. Até os animais que moram no rio tá morrendo. Igual no livro de Português que eu li um dia desses. Tinha uma baleia que tinha tonelada de lixo lá dentro dela. (27/08/2019)

Bakhtin (2011a, p. 378) defende a impossibilidade de compreender sem avaliar. Para ele: “Não se pode separar compreensão e avaliação; elas são simultâneas e constituem um ato único integral. O sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de

seu ponto de vista, de suas posições”. No diálogo de Valentina, além dessa avaliação que tem relação com o seu lugar ocupado no mundo, os sentidos produzidos pela menina também são resultantes de um processo dialógico. Enquanto ouvia a transmissão vocal do texto (BAJARD, 2014b) ela elaborou conexões com outros textos. Com isso demonstrou ter compreendido o texto, feito-o adentrar em sua individualidade, como explica Volochínov (2013, p. 194):

Quando nós compreendemos uma palavra ou uma sequência organizada de palavras, em certos sentidos, traduzimos esta palavra do discurso externo (escutado ou lido) de outro homem para o nosso discurso interno e com isso reproduzimos novamente esta palavra, circundamo-la com outras palavras, encontramos seu lugar particular no fluxo verbal completo da nossa consciência.

Ao final da leitura da obra não se tinha mais o discurso dos autores, mas o resultado desse discurso na interiorização de cada criança. As leituras foram distintas, porque os diálogos foram diferentes. Ao fazer isso, a nossa compreensão “[...] contém sempre uma *resposta avaliativa*, um caráter de *réplica*” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 194).

Ler é mobilizar estratégias de leitura, como fez Valentina no enunciado transcrito anteriormente, e isso é defendido por vários autores (KLEIMAN, 1989; JOLIBERT, 1994; SOUZA, GIROTTTO, 2011). Na perspectiva de Harvey, Goudvis (2008, *apud* SOUZA, 2016, p. 96) são sete as estratégias de leitura assim nomeada por eles: conhecimento prévio, conexões, inferências, visualização; perguntas ao texto; sumarização e síntese. Essas não são inatas, portanto, devem ser ensinadas por um mediador de leitura. A leitura é um processo subjetivo, individual, mas os modos de alcançá-la podem e devem ser ensinados. Muitos estudiosos sobre a temática leitura a exemplo de Jolibert e colaboradores (1994), Souza e Girotto (2011) e Solé (1998) abordam essa questão como fundamental ao aprendizado da criança.

Jolibert e colaboradores (1994, p. 78) são enfáticos ao defender que a tarefa do professor não se limita a ensinar a criança a construir os sentidos a partir de uma leitura, mas “[...] parece-nos ser necessário ajudá-las a entender como elas agem para chegar a ele, isto é, um certo recuo com relação às suas estratégias espontâneas e beneficiar as instauradas pelos demais”.

Durante todo o percurso investigativo, enquanto liam ou ouviam a transmissão vocal do texto, as crianças provaram a necessidade de mobilizar as estratégias para construir os sentidos, como já mencionados no diálogo de Valentina transcrito anteriormente. Também Nina demonstrou saber mobilizar as estratégias. E fez isso enquanto lia a obra *O livro dos pontos de vista*. A princípio enquanto organizava esse encontro, preparei-me para que as crianças me questionassem sobre os sentidos das palavras *audaz* e *intrépido* já que as julguei pouco usuais

nos discursos infantis. No entanto, depois da leitura, senti-me frustrada, pois nenhuma criança havia questionado sobre elas. Para este fato elaborei muitas inferências, inclusive de que talvez elas não tivessem lido o texto, entretanto esqueci-me de inferir o mais importante: Durante a leitura, fazemos muitas inferências, mas felizmente Nina lembrou-me disso:

P: Por exemplo aqui tem a palavra “intrépido”. Vocês sabem o que é intrépido?

Nikolai: Não. Eu não sei não.

P: Como vocês fizeram pra entender essa parte do livro “[...] o mais bonito, o mais esperto, talentoso, galante, especial, valente, genial, perigoso, corajoso, musculoso, audaz, intrépido e inteligente por aqui sou eu mesmo?” (AZEVEDO, 2017, p. 9). Vocês não tiveram curiosidade de saber o que significa intrépido?

Nina: Não. Eu entendi isso por causa que aqui ele já tava falando antes: galante, especial. Então ele já tá falando bem dele.

P: Quando vocês estão lendo um texto e encontram uma palavra que vocês não sabem o que significa, vocês fazem o quê?

Nina: Se eu continuar entendendo o assunto, mesmo com aquela palavra difícil, eu continuo, senão eu pergunto. (03/09/2019)

Os enunciados de Nina revelaram a sua capacidade de inferir os sentidos pelo contexto e que para ela o importante era atribuir sentido ao texto como um todo e não a elementos isolados. Mesmo desconhecendo o sentido de algumas palavras, a atribuição de sentido não foi prejudicada. Fato este esquecido por mim, mas já explicado por Vygotski (2000, p. 199, tradução minha) “[...] o processo que define a compreensão habitual consiste em estabelecer relações, em saber destacar o importante e passar dos elementos isolados ao sentido do todo rapidamente”. Acredito que esse aprendizado de Nina seja resultado das leituras que a menina fazia e não ensinado pela escola, pois nos relatos das crianças ficou evidenciada a dificuldade dessa instituição em ensinar os modos culturais de ler, conforme apresento na seção 3. Assim como para Vygotski (2000, p. 199, tradução minha) era evidente:

[...] que a compreensão não consiste em que se formem imagens em nossa mente de todos os objetos mencionados em cada frase lida. A compreensão não se reduz à reprodução figurativa do objeto e nem sequer do nome que corresponde a palavra fônica; consiste mais no manejo do próprio signo em referi-lo ao significado.

Também para Nina os sentidos construídos a partir da leitura da obra de Azevedo não tinham relação com o reconhecimento de cada palavra, mas com os sentidos construídos a partir do todo, visto que: “O sentido da palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto”

(VOLÓCHINOV, 2017, p. 195). Com isso a menina prova a tese elaborada há tanto tempo por Volóchinov (2017, p. 229): “[...] não é possível nem mostrar a significação de alguma palavra isolada [...] sem torná-la elemento do tema, isto é, sem construir um enunciado – exemplo”. Ao ler as palavras *audaz* e *intrépido*, Nina compreendeu sua função no contexto de atribuir características, coisas boas, agradáveis sobre o cachorro. Demonstrou ter ciência de que para compreender um signo é preciso relacioná-lo a outros signos já conhecidos previamente, visto que o sentido de uma palavra não está nela mesma, por isso ela não pode ser considerada de forma isolada, como se fosse apenas um fenômeno puramente linguístico, pois se assim for não há como atribuir a ela características tais como verdadeira, falsa, atrevida ou tímida (VOLOCHÍNOV, 2013, 2017), mas deve ser compreendida na “[...] situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 77).

Mesmo as crianças tendo demonstrado durante os encontros do diálogo formativo que atribuíam sentidos à leitura, quis saber delas o que entendiam por *ler*. Apesar das ações da escola apresentadas na seção 3, algumas delas demonstraram ter consciência de que a leitura está associada à compreensão, como pode ser visto abaixo. Mesmo que por vezes compreendam o ato como uma sequência, primeiro a leitura e depois os sentidos, como pode ser percebido na voz de Nina:

P: O que é ler?

Nina: Interpretar. Interpretar o que tá na história. De vez em quando eu não presto muita atenção, aí eu vou lendo, só que aí chega numa parte que eu me toco aí eu não percebo que eu só fiquei lendo e não prestei atenção naquela coisa, aí depois eu volto pra entender. E isso acontece geralmente quando o texto é bem grande. (10/09/2019)

Vejo como ponto positivo o fato de Nina abordar a construção de sentidos, entretanto o enunciado acima demonstra que a menina compreendia a leitura com a identificação de palavras. Ela acreditava que isso era ler, mas sabia que não era o suficiente, por isso, em algum momento sentia a necessidade de prestar atenção. O que ela não sabia era que esse atentar-se constituía o momento da leitura, ou seja, da construção de sentidos, pois o verbo ler deve ser utilizado apenas “[...] para a atividade silenciosa de construção de sentido a partir do significante gráfico” (BAJARD, 2014a, p. 79).

A confusão no uso dos termos feita pela menina certamente foi influenciada pelo modo como muitos professores ainda dissociam o verbo ler do verbo compreender, como se fossem praticados em dois momentos distintos: um para tomar conhecimento do texto escrito e outro

para a construção de sentidos. Isso ocorre por meio de muitas ações a exemplo das atividades presentes nos Livros Didáticos que solicitam a leitura para apenas em seguida propor questões chamadas por eles de interpretação ou nos discursos dos professores que pedem para os alunos fazerem a leitura em voz alta sem se dar conta de que o dizer não pode ser confundido com a leitura, como explica Bajard (2014a), além das constantes queixas dos professores “Sabem ler mas não entendem” (BAJARD, 2016, p. 218).

A confusão no uso do verbo ler está longe de chegar ao fim, como pode ser visto no material organizado pelo Ministério da Educação (MEC) do programa *Conta para mim*. No guia encontrado no site do MEC, fica clara a concepção do ler associado ao pronunciar: “Além de conversar com seus filhos pequenos, *os pais podem também ler para eles*” (BRASIL, 2019, p. 9, grifos meus). Não é possível ler para outra pessoa, a leitura é individual e subjetiva porque envolve o diálogo a partir dos conhecimentos prévios que cada leitor traz para o texto. São concepções como essa apresentada nesse material que contribuem para que as crianças compreendam o ler com o decodificar ou pronunciar.

Em outros momentos da pesquisa, a menina demonstrou preocupações com a construção de sentidos para os textos:

Nina: Não tem que eu falei que pontuação é importante pra saber ler? Eu acho importante também por causa que não tem esse livro aqui [Nina está com um livro nas mãos]. É tá escrito bem assim: *Vote em mim*. Aí o outro diz assim: *Não! Em mim*. O meu irmão, como ele tá ainda aprendendo a ler, ele foi ler, aí falou: *Vote em mim. Não em mim*. Só que tá falando: *Vote em mim* aí depois *Não*, aí tem uma exclamação: *Não! Em mim!* A pontuação é importante pra entender. (10/09/2019)

Ao dizer que a pontuação contribui para a construção de sentidos, Nina demonstra que esse elemento é uma organização puramente gráfica e ao contrário do que alguns professores pensam, ela não serve para controlar a pronúncia. Nina explica que a pontuação serve para orientar a sua compreensão, o seu diálogo com o texto. A compreensão da menina aproxima-se da defesa de Smith (1982, p. 156 *apud* ROCHA, 1997, on-line), pois para ele: “A pontuação é considerada exclusivamente no domínio da escrita, servindo apenas para delimitar os significados no texto e representar certas convenções da escrita, necessárias à sua consistência”. Ao enfatizar a relação da pontuação com os sentidos do texto e não com os sons da fala, o autor assinala os modos como os sentidos evoluem dentro de um enunciado escrito. O autor vai além e defende a pontuação como sendo o sinal gráfico que permite ligar e encaixar os sentidos (SMITH, 1982, *apud* ROCHA, 1997).

Já Emília associa a leitura com a estratégia denominada por Girotto e Souza (2010) como visualização. Ela diz: “Ler pra mim é imaginar. Quando eu tô imaginando a história, eu entendo melhor. Aí eu imagino onde os personagens estão e aí eu entendo a história melhor” (10/09/2019). E nisso ela tem razão, Girotto e Souza (2010), ao explicarem sobre essa importante estratégia acionada durante todo o processo de leitura, muitas vezes sem o leitor se dar conta disso, dizem que para visualizar é preciso acionar os conhecimentos prévios e com isso o diálogo com o texto é suscitado. Neste sentido a leitura pode ser compreendida como um filme: “As imagens que vemos em nossas mentes criam um filme, conforme lemos” (DAVIS; SOUZA, 2009, p. 35).

Portanto, a palavra leitura está sendo concebida nesta tese como compreensão e esse processo é consequência da construção de sentidos resultantes da relação dialógica estabelecida entre leitor e texto e para isso exige do leitor *atitude responsiva ativa* (BAKHTIN, 2011a). A compreensão envolve relação das ideias contidas em um texto com as ideias já apreendidas anteriormente. Nessa ação, os conhecimentos sobre o assunto são mobilizados e há a produção de um novo texto. Ainda a respeito da compreensão textual, vale ressaltar o conhecimento de que os sentidos não estão apenas no texto e nem tão somente no leitor, mas nas relações estabelecidas entre esses dois polos: “A significação não está na palavra, nem na alma do falante, nem na alma do ouvinte (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232). Ela é o efeito da “*interação entre o falante e o ouvinte produzido no material de um dado conjunto sonoro*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232, grifos do autor).

Pode-se afirmar que a compreensão leitora surge da “contrapalavra”. A partir da palavra do outro, o leitor aciona os seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Nesse sentido estabelece diálogo com a *palavra do outro* para constituir a *palavra alheia-minha* (BAKHTIN, 2011a). Portanto, a compreensão surge do diálogo, do embate de ideias, posto que: “A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232, grifo do autor).

Pensar a leitura sob esse prisma visa à formação de leitores ativos e críticos capazes de dialogar com os textos. Atingir o tema e não apenas o significado. O significado tem relação estreita com o sinal, os significados estabelecidos previamente em dicionários, já o tema “[...] é o sentido complexo, unitário de um enunciado; é ligado a uma situação concreta” (PONZIO, 2016, p. 197) por isso leva em consideração os elementos verbais e extraverbais.

A leitura envolve, portanto, extrapolar as ideias presentes no texto e completá-lo com outros sentidos talvez nunca imaginados pelo seu autor. Ao final do ato de ler, a compreensão

deve ser mais qualitativa que a realizada pelo próprio autor, visto que é resultado do encontro de duas consciências. Trata-se de um processo de alargamento: tanto da consciência do leitor que precisa se expandir para receber o texto quanto do texto que será alargado na relação com o leitor (MIOTELLO, 2013).

Logo, a leitura envolve o diálogo constante com o texto na busca de produção de sentidos. Para isso, é preciso fazer perguntas, conexões, visualizações e inferências. Durante todo o percurso investigativo, as crianças demonstraram acionar essas estratégias de leitura e com isso dialogavam com os textos produzindo sentidos. Se elas eram capazes de fazer isso, podem ser consideradas leitoras? Afinal o que é ser leitor? E mais especificamente, o que é ser leitor literário? As respostas a esses questionamentos serão apresentadas a seguir.

2.2. Ser leitor literário é viver em um mundo em que todos os dias é carnaval nas ladeiras de Olinda

Parece-me razoável, em uma tese que discute a formação do leitor literário, tentar compreender o que é ser leitor e mais especificamente o que é ser leitor literário. Como não há literatura que ofereça uma definição exata do termo, busco a concepção de leitura da pesquisa brasileira *Retratos de leitura no Brasil*, e as próprias concepções das crianças da pesquisa para dialogar com os autores que discutem o ato de ler.

Apesar de não corroborar a definição de leitor proposta pela pesquisa citada, apresentada nos parágrafos a seguir (explicarei as razões para isso), considerei importante apresentá-la visto que se tornou um importante “[...] instrumento de medição e de avaliação das práticas leitoras no país, com grande visibilidade, e vem adquirindo *status* de discurso oficial sobre o assunto” (FARIAS, 2018, p. 17). Esse discurso esteve presente inclusive nos enunciados produzidos por algumas das crianças investigadas.

Ressalto que desde a sua segunda edição em 2007, a pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil* tem sido idealizada e desenvolvida pelo Instituto Pró Livro (IPL) e, segundo informações retiradas da página eletrônica do Instituto, “O IPL é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), sem fins lucrativos, criada e mantida pelas entidades do livro – **Abrelivros**, **CBL** e **Snel** – com a missão de transformar o Brasil em um país de leitores”. (PRO LIVRO, 2019, on-line, destaques do autor).

Até o momento a pesquisa teve as seguintes edições: 2000 (1ª edição), 2007 (2ª edição), 2011 (3ª edição), 2015 (4ª edição) e 2019 (5ª edição). Os participantes são brasileiros com idade superior a cinco anos de idade, alfabetizados ou não. Segundo o relatório divulgado em 2020,

a quinta edição da pesquisa, realizada com 8076 entrevistados teve por objetivo global “Conhecer o comportamento do leitor medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira” (PRÓ-LIVRO, 2020, p. 6). Essa edição apresentou pela primeira vez “[...] os hábitos dos brasileiros especificamente em relação à literatura” (p. 6). A leitura não é uma questão de hábito como afirma a pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil*. Arena (2003, p. 59) critica essa posição e defende:

[...] não há nem hábito a ser formado, nem gosto a ser criado, nem prazer a ser desenvolvido ou despertado nas práticas de leitura. Há necessidades provocadas pelas circunstâncias criadas pelas relações entre os homens, ancoradas no conhecimento que tem o leitor sobre o próprio conhecimento, sobre a língua e sobre as operações que estabelecem a relação grafo-semântica entre o leitor e o escrito.

Assim como em relatórios anteriores divulgados pelo Instituto Pró-Livro, em 2020 encontramos a definição de leitor e não leitor. A pesquisa *Retratos de leitura no Brasil* considera como leitor “[...] aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses” (PRÓ-LIVRO, 2020, p. 19) e como não leitor “[...]aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses” (PRÓ-LIVRO, 2020, p. 19). A pesquisa considera a leitura de qualquer livro: escolares, didáticos, de trabalho, gibis, literatura, revistas, etc. A partir dessa definição, a pesquisa apresentou que em 2019, 52% do público entrevistado tinha o perfil de leitor, enquanto 48% foram considerados não leitores. Já para os leitores de literatura, os dados apresentados foram os seguintes: 44% dos entrevistados do gênero masculino foram considerados leitores literários enquanto 56% das entrevistadas do gênero feminino eram leitoras literárias.

Pelo exposto acima é possível perceber a concepção de leitor definida apenas quantitativamente por meio do cruzamento de dois fatores: quantidade de obras lidas e o período de sua realização, como critica Farias (2018) em sua tese de doutorado. Em momento algum, o relatório apresenta o que os analistas da pesquisa compreendem pelo ato de ler. Por essas lacunas deixadas, a pesquisadora conclui:

[...] as concepções de leitor e leitura, explícitas e implícitas, presentes nas quatro edições da *Retratos da leitura no Brasil* analisadas, contribuem para sua legitimação em perspectivas utilitária e estatística, que atendem aos interesses de competitividade do capital, que busca por mão de obra qualificada e mercado consumidor, e do mercado editorial, que encontra elementos para nortear sua produção. (FARIAS, 2018, p. 10)

A definição de leitor levando em consideração apenas a quantidade de obras lidas nos últimos três meses pode ser compreendida “[...]como uma perspectiva que se avizinha mais de proposta utilitária e pragmática, que responde aos anseios do mercado e das estatísticas governamentais, que da formação de leitores culturais (FARIAS, 2018, p. 94). Essa concepção está associada ao tempo produtivo e às características e qualidades das leituras realizadas e até mesmo com o fato de a pessoa considerar-se leitora ou não, argumenta a pesquisadora. Se ler é um ato complexo, tanto que faz parte das funções psíquicas superiores, a definição de leitor também o é. Não há como restringir essa prática levando em consideração apenas duas variáveis. Não se deve limitar um ato importante à constituição humana, que garante o acesso a muitas conquistas da humanidade ao longo do tempo, a uma fração temporal de três meses. Ler requer tempo para refletir sobre as leituras e enquanto faz isso, o leitor pode optar por não ler outro livro. Às vezes, precisamos de mais de um trimestre para iniciar uma nova leitura e isso ocorre pelas mais distintas razões (FARIAS, 2018). Logo:

[...]definir leitor pela leitura ou não nos últimos três meses parece-nos absolutamente sem efetividade se o que temos em mente é a perspectiva de formação adorniana: a quantidade de livros lidos não define um leitor nem cria condições ou garante que ele reconheça em suas leituras as marcas objetivas, ideológicas, autobiográficas e metaliterárias, isto é, as partes que compõem a trama leitora de Bértolo, que o convoquem à indagação do mundo por meio da cultura escrita. Ao mesmo tempo, pode haver potência formativa em leituras feitas ao longo da vida, mesmo que nada tenha sido lido nos últimos três meses (FARIAS, 2018, p. 88).

Se o leitor não pode ser definido levando em consideração apenas a quantidade de livros lidos em determinado tempo, como acredito, corroboro a defesa de que a qualidade da leitura está associada a quantidade de livros lidos, pois, não é possível ao leitor de um livro único realizar uma leitura de qualidade, já que a maturidade leitora é consequência da intimidade com muitos textos (GERALDI, 2011). Na mesma obra, Fonseca e Geraldi (2011) garantem que a qualidade do diálogo de um leitor com o texto depende de diálogos anteriores. Até porque a leitura envolve conexões com outros textos e “[...] para trazer à baila outros textos, é preciso ser leitor. Ninguém pode oferecer ao texto outros textos com que cotejá-lo se não for leitor” (GERALDI, 2018, p. 165). A quantidade defendida por Geraldi e Fonseca não tem relação única com números, mas ao aprendizado do ato de ler durante o encontro com os muitos enunciados escritos ao longo da vida. Para eles: “Não cremos que haja leitura qualitativa no leitor de um livro só” (FONSECA, GERALDI, 2011, p. 86). Entretanto para a quantidade gerar qualidade não basta apenas os números, mas o respeito ao percurso do leitor e para isso ele

precisa ter a liberdade de utilizar as suas vivências no diálogo com o texto, argumentam os autores. Por isso, acredito que a concepção de leitor literário deva levar em consideração a quantidade de obras e os sentidos construídos para cada uma delas.

Para não incorrer nos mesmos problemas cometidos pela pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil*, criticados por Farias (2018), que não levam em consideração o fato de os sujeitos caracterizarem-se ou não como leitores, quis saber das crianças se elas se consideravam leitoras literárias e os argumentos usados para isso. Apesar de ter aprendido com Arena (2003) que o verbo ler precisa de complemento, neste primeiro diálogo cometi o equívoco de não inserir o objeto indireto que deveria complementá-lo nesta pesquisa de literatura. No decorrer dos encontros, as respostas alteraram-se. No primeiro contato tido com elas, ainda em sala de aula, questionei-as sobre o fato de se considerarem leitoras ou não, como apresento nos diálogos abaixo:

Pesquisadora: Você se considera leitora?

Emília: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

Emília: Porque eu gosto muito de ler. Eu leio muito. Às vezes eu não tenho tempo porque eu faço nataçã e balé.

P: Quantos livros você tem em casa?

Emília: Não sei, mas eu tenho muitos. Tenho muita revistinha em quadrinhos. Tenho a *Casa Sonolenta*.

P: Você gostou dessa história?

Emília: Uhum.

Mônica: Eu também não tenho muito tempo pra ler. A minha mãe faz faculdade e eu tenho que ir às vezes com ela pra faculdade, para não ficar só.

P: Mas na faculdade você fica esperando ela estudar. Enquanto ela estuda, você faz o quê?

Mônica: Às vezes eu levo um livro e leio.

P: Mas é sempre?

Mônica: De vez em quando. Na maioria das vezes eu mexo no tablete e leio gibi pela *internet*.

P: Valentina, você se considera leitora?

Valentina: Muito não. Porque eu não tenho muitos livros e nem tempo para ficar lendo.

P: Você tem quantos livros, Valentina?

Valentina: Só um.

P: Você lembra o nome?

Valentina: Não. Não me lembro.

P: Quem te deu esse livro?

Valentina: Meu padrinho. Eu gosto de ler gibis, livros que as pessoas deixam na casa. Igual minha amiga Eveline. Ela leu um livro e eu outro [Valentina retira o livro da mochila. Trata-se do livro *Esperança para a família*, de Willie e Elaine Oliver].

P: Além desse livro você tem outros?

Valentina: Eu tenho bem pouquinho. Na verdade, eu só tenho esse. Os livros que eu leio são os do pátio. Na hora do recreio eu vou pra lá e leio.

P: Você se considera leitora, Nina?

Nina: Não. Porque não é sempre que eu leio. E também antes eu não gostava de ler, só que aí minha tia me deu um livro e eu comecei a gostar bastante de ler.

P: Que livro sua tia te deu?

Nina: Os patinhos brancos, alguma coisa assim.

P: E a partir disso você começou a gostar. O que você que tem que fazer para ser uma leitora?

Nina: Ler mais. (27/06/2019)

Todas as crianças declaram-se leitoras ou não usando como argumento o discurso recorrente, como o divulgado pela pesquisa *Retratos de leitura no Brasil*: a quantidade e o tempo destinado para isso. Elas incorporaram a crença de que leitor é aquele que lê muito, em quantidade de livros e tempo destinado para isso. O discurso de quanto mais melhor também é reforçado por algumas escolas que promovem competições com direito a prêmios às crianças que lerem maiores quantidade de livros durante o ano. Entretanto os argumentos de Foucambert (1994, p. 142) sobre a concepção de leitor contrariam essa visão. Para o autor:

Ser leitor significa, num determinado momento, estar integrado a redes de comunicação, sentir-se interlocutor da construção do intercâmbio de pontos de vista sobre o mundo, exercer um comportamento social e práticas correspondentes a um estatuto e as condições específicas que se relacionam, ou até se conformam completamente, com a produção escrita de como ela é. Ser leitor significa participar de uma problemática inseparável de um posicionamento no mundo e sobre tal como a escrita, em todas as suas formas, o teoriza.

Neste primeiro momento a qualidade da leitura, os sentidos construídos não foram evidenciados, ou seja, os mergulhos provocados pelo diálogo leitor-texto-autor defendidos por Geraldi e Fonseca (2011) como necessários ao amadurecimento do leitor não foram postos em questão.

Apesar de apenas Emília ter se declarado leitora neste primeiro momento - de livro literário e de gibi -, pelos enunciados acima foi possível concluir que Mônica e Eveline também eram leitoras de gibis. Entretanto Mônica parece não os considerar como material de leitura e como momento de leitura, e, ainda, como leitura, pois primeiro fala da leitura de livro que apesar de não caracterizado, durante a pesquisa ficou evidenciado tratar-se dos literários. Segundo ela, a leitura de livros literários ocorria apenas esporadicamente e como justificativa argumentou o uso do *tablet* e a leitura de gibis pela *internet*. O enunciado de Mônica em relação à leitura de gibis pode estar associado tanto ao preconceito de aceitar as leituras realizadas em um suporte diferente dos livros físicos quanto à dificuldade encontrada pelas histórias em quadrinhos para legitimarem-se como artístico e cultural (VERGUEIRO, 2012). Na concepção

do professor-pesquisador, apesar de este gênero ter início nos desenhos feitos nas cavernas pelos homens pré-históricos, ele sofreu durante muitos anos a indiferença da camada mais intelectual da sociedade. Entre os muitos fatores para isso, o pesquisador destaca, sobretudo, as características da linguagem híbrida e o fascínio exercido nas massas, especialmente no público mais jovem. Logo:

[...] apesar de seu potencial para a pesquisa, as tiras de quadrinhos, as revistas de histórias em quadrinhos, e os cartuns [...] permaneceram virtualmente não-estudados por décadas. Quando a arte dos quadrinhos, na forma de revistas, finalmente achou o seu caminho para os “labs” da universidade Americana nos anos 1940, na maioria das vezes ela era tratada como um pária, um perigo para a juventude, para a moral, para o próprio tecido da sociedade Americana. (LOMBARD *et al* 1999, p. 17 *apud* VERGUEIRO, 2012, p. 1999, p. 18-19)

Apesar de o gênero vir conquistando o seu espaço entre leitores de todas as camadas sociais desde a década de 1960, como assinala Vergueiro, em movimentos cujos objetivos eram de inserir as histórias em quadrinhos no mundo das artes, ele ainda pode ser visto por alguns como inferior, como parece ser o caso de Mônica. Além disso, como estávamos no início de nosso diálogo, pode ser que a menina não tenha inserido o gibi lido pela *internet* como leitura por temer o meu julgamento, visto que: “Ao falar, sempre levo em conta o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário:[...]; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias [...]” (BAKHTIN, 2017a, p. 63-64). Como durante a pesquisa, várias crianças relataram palavras do outro – adultos - já incorporadas em seus enunciados e relevadoras de preconceitos com o uso da *internet*, pode ser que a menina tenha pensado que eu fosse reprovar essa sua atitude.

Como no primeiro contato com as crianças não houve referência aos sentidos atribuídos ao texto, continuei o diálogo em torno de ser leitor no primeiro dia em que retirei as crianças da sala de aula para o início da pesquisa. Com isso pretendia saber se os enunciados haviam se alterado agora que elas já tinham sido selecionadas para participar da pesquisa, portanto, sentiam-se mais à vontade, sem a necessidade de convencer-me a escolhê-las como percebi no primeiro diálogo:

P: Você se considera leitora, Eveline?

Eveline: Não. Porque eu não tenho muito tempo, só tenho tempo acho que hoje (terça-feira), porque às segundas, quartas e sextas eu tenho taekwondo e música.

P: Você tem muitos livros em casa?

Eveline: Não. Eu só tenho um. É aquele lá. [A menina se referia ao livro que ela trazia na mochila no primeiro contato que tivemos ainda em sala de aula]

no dia 27 de junho de 2019 *O poder da esperança* de Júliam Melgosa e Michelson Borges].

P: Você ganhou esse livro?

Eveline: Da minha vó.

Emília: Não me considero leitora porque não tenho muito tempo, porque quando eu chego em casa eu só tenho que almoçar e já sair, porque eu faço natação, aí quando eu chego em casa eu só tenho tempo pra ler e pra dormir. Mas eu leio bastante.

P: Você se considera um leitor, Nikolai?

Nikolai: Não. Porque eu não tenho muito tempo. Tem hora que eu tenho que ir lá no meu sítio, dar comida pros bichos, tem hora que eu tenho que sair com a minha mãe, na hora das compras. O único tempo que eu tenho mais tempo pra ler é final de semana. Que final de semana eu tenho tempo pra andar de bicicleta, brincar, aí eu aproveito e tiro um pouquinho do meu tempo e leio um livro. (06/08/2019)

Destaco que, no diálogo acima, apenas Emília referia-se à leitura de livros literários, como ficou evidenciado tanto nos enunciados produzidos durante os diálogos quanto nos livros que a menina trazia às terças-feiras para mostrar a mim e aos colegas. Todos eram literários. Eveline e Nikolai não viviam em um ambiente propício à formação do leitor literário. Os livros lidos pelo menino eram as obras evangélicas do pai. Infiro isso porque ele relatou a ausência de textos literários em casa e também ficou evidenciado que, apesar de permitido, ele não emprestava os livros literários da escola para ler em casa.

Apesar de as crianças continuarem insistindo que não se consideravam leitoras tendo como único argumento a questão da quantidade de obras lidas, percebi durante o desenvolvimento da pesquisa fatos que podem ser usados como argumentos favoráveis para considerá-las leitoras literárias em formação. Jolibert e colaboradores (1994, p. 213) defendem que para avaliar a competência do leitor em formação é preciso levar em consideração dois tipos de competências possíveis de ser avaliadas. São elas: *competências globais complexas e competências instrumentos*. A primeira, continua a autora, envolve a autonomia diante de textos completos para a construção de sentidos. Para isso, as estratégias são acionadas. Já a competência instrumento envolve tanto as operações mentais quanto as estratégias peculiares no trato da informação. Entretanto, advertem Jolibert e colaboradores (1994, p. 214), não se deve incorrer no equívoco de considerar a necessidade da apropriação das competências instrumentos para apenas em seguida proporcionar o encontro da criança com o texto, pois a construção dessas duas competências envolve um processo contínuo de interação entre elas. Sabendo, da necessidade de o leitor atribuir sentido ao texto, prossegui o diálogo sobre o assunto para melhor entender as características atribuídas pelas crianças aos considerados bons leitores.

P: O que é um bom leitor?

Emília: Ele lê muito.

Valentina: Eu acho que o leitor ele olha assim pro livro, vê a qualidade do livro, pega o livro e lê, aí depois ele vai ler vários e vários livros. É eu acho que é assim.

Nina: Pra mim o bom leitor lê bastante e também entende tudo, porque ele já tá acostumado.

Mônica: Um bom leitor tem que ler. Aqui na escola tem gente que lê sim, mas outros nem se interessam.

P: O que mais precisa ter para ser leitor?

Valentina: Tem que ter atenção, se concentrar, assim às vezes eu me perco quando eu tô lendo e tem gente perto de mim falando, aí me desconcentra.

Nina: Tem que ter tempo, paciência e atenção. Porque ele tá lendo e de repente tem alguma distração, depois não sabe onde é que parou e tem que ler tudo desde o começo.

P: E um leitor faz o quê?

Emília: Ele imagina o que que está dentro do livro ou imagina a história.

Nikolai: Um leitor tem que interpretar.

P: O que é interpretar?

Nina: É você lê e entender tudo que leu. Falar da história, dizer o que você entendeu, o que não entendeu.

P: O que é interpretar, Emília?

Emília: Fazer perguntas sobre o texto e buscar respostas pras perguntas. (27/08/2019)

Dessa vez, além da quantidade, as crianças citaram a qualidade. Nina, ao dizer que o bom leitor deve compreender o texto em decorrência de sua familiaridade com a leitura, aborda a questão do leitor experiente, denominado por Geraldi e Sampaio (2011) como maduro. Se ele já está acostumado, como ela disse, é porque mergulhou anteriormente em outros textos; nesse caso, a quantidade pode gerar qualidade. Se está familiarizado é porque tem praticado o ato cultural de ler e, para Foucambert (2008, p. 57): “Aprender a ler é ler; só se aprende porque se está lendo”.

Já Emília destaca um elemento fundamental ao ato de ler, mas desconhecido por muitos professores e autores de Livros Didáticos: o questionamento. Segundo Jolibert e colaboradores (1994), para que os sentidos sejam construídos é preciso elaborar, a partir de vários indícios presentes no texto, questionamentos que precisam ser respondidos. Esses precisam ser feitos pelo leitor e não pelo professor ou material didático. Acredito que Emília tenha destacado o questionamento, visto que nos encontros anteriores eu argumentava sobre a necessidade de as crianças elaborarem perguntas para o texto e irem em busca de respostas. Essa concepção que um dia fora do outro - ler é interrogar - converteu-se em linguagem interior para Emília e ela demonstra a compreensão tida por meio dessa atitude responsiva.

Percebi, portanto, que essa ação que primeiro se deu de forma coletiva em nossos diálogos, em tão pouco tempo já havia se interiorizado em Emília. Esse processo é explicado por Vigotski:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja como atividade intersíquica; a segunda nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja como função intrapsíquica. (VIGOTSKII, 1991, p. 114)

Durante a pesquisa, as crianças citaram títulos ou trouxeram para os encontros livros lidos no decorrer de suas vidas, conforme pode ser visto nos quadros 13, 14, 15, 16, 17 e 18 (presentes em apêndice nesta tese). A quantidade de obras citadas por cada uma das crianças foi:

- Emília: 30 obras literárias
- Nina: 16 obras literárias
- Mônica: 8 obras literárias
- Valentina: 6 obras, sendo 5 literárias e 1 não literária
- Nikolai: 2 obras literárias e 3 não literárias
- Eveline: 3 obras literárias e 2 não literárias.

Os quadros com essas informações foram organizados não com o objetivo de caracterizar como leitoras aquelas que leram mais, mas para demonstrar as distintas vivências das crianças com o texto literário.

Emília e Nina foram as crianças que mais citaram obras literárias que já haviam lido e, semanalmente, levavam algumas delas aos encontros de diálogo formativo. Com o passar do tempo, Mônica começou a também levá-las e apresentá-las aos colegas. Com isso, percebi um maior envolvimento das crianças com a leitura de livros de literatura. Valentina, Eveline e Nikolai foram os que menos citaram títulos e todos citados por Valentina foram lidos após o início da pesquisa. Entretanto, é preciso averiguar os motivos para isso. Desde o início, Eveline e Valentina declararam a dificuldade de acesso a este objeto cultural fora do ambiente escolar. Apesar disso, ambas levavam o livro de cunho religioso para a escola todos os dias. Infiro que esse ato pode estar relacionado tanto ao fato de que talvez a obra fosse importante para elas quanto para se sentirem incluídas no grupo de Emília, Nina e Mônica que sempre levavam obras literárias de diferentes títulos para a escola. Percebi que isso já ocorria antes do início do projeto, pois no primeiro dia em que fui à sala de aula, as meninas já apresentaram esses objetos que traziam em suas mochilas. Acredito que a falta de obras literárias do interesse de Eveline e

Valentina dificultou a leitura de um maior número de textos. No decorrer do projeto, Valentina declarou ter ganhado alguns livros de um vizinho, mas como estes não eram de seu interesse não os leu:

P: Valentina, você descobriu o nome dos livros que você ganhou?

Valentina: Está dentro de uma caixa e eu não tirei

P: Por que você não teve curiosidade pra ler?

Valentina: Porque os livros que eu gosto de ler é igual o Nikolai falou de desenhos assim.

P: Mas os que você ganhou não tem desenho?

Valentina: Não. Nenhum. Era da Moreninha. (27/08/2019)

A fala de Valentina prova que não basta dispor livros às crianças. É preciso saber os temas, assuntos, personagens e autores que mais lhes chamam a atenção. Durante a pesquisa, Valentina mostrou-se disposta a conseguir novos títulos para ler. Por isso, pediu a um vizinho que lhe doasse algumas obras que ele não lia mais. Entretanto, o longo enredo narrado apenas por meio da linguagem verbal, sem a presença de ilustrações, não lhe chamou a atenção. As crianças tinham preferência pelos livros ilustrados, como será apresentado no capítulo 4. Linden (2018, p. 7) defende que: “Pelas imagens notáveis, pelas narrativas cativantes, pela originalidade de produção ou ainda pelo humor, o livro ilustrado infantojuvenil seduz de imediato seus leitores”.

Entretanto, considero a preferência por obras literárias uma questão social, como defende Monteagudo (2021, p. 299) em sua tese de doutorado:

[...] não há um ato de dizer da escola que promova o ensino do ato de ler obras sem ilustrações. Isso mostra a relevância de proporcionar às novas gerações que se apropriem dos modos de ler obras sem ilustrações, que aprendam também na escola a relacionarem suas palavras a de autores literários. Proporcionar que a palavra literária tenha lugar na escola e na vida dos alunos é relevante porque permite relações com palavras outras dentro do grande tempo da vida, como possibilidade de novas relações a palavra literária pode ser libertária.

Como ficou evidenciado nos enunciados das crianças, a professora do 5º ano não levava para as salas de aulas nem os livros literários ilustrados e nem os sem ilustrações. Entretanto, percebi que a maioria dos livros disponibilizados no *Pátio de leitura* era ilustrado. Este fato pode ter contribuído para a preferência das crianças.

Mesmo com dificuldades financeiras, como evidenciou em várias situações, Valentina pediu a vó que lhe comprasse gibis da *Turma da Mônica Jovem*. Entretanto, apesar de ter o seu

pedido atendido, o livro foi lido em um único dia. Ao fazer um novo pedido, a avó não atende e frustra a menina:

Valentina: Uma coisa que eu não gosto é que minha vó comprou aquele livro pra mim e eu li ele todinho em um dia, aí eu falei assim: Vó, compra outro pra mim, porque eu já terminei. Aí ela: Lê de novo. Aí eu falei assim: Mas não tem graça, porque eu vou ler de novo e já sei tudo que vai acontecer. É muito chato. Eu quero livro novo. Eu não gosto de ler e ler de novo, porque eu tô sabendo o que vai acontecer, então é sem graça. (27/08/2019)

No enunciado acima fica clara a concepção de que ler é interrogar o texto e ir em busca de respostas, por isso Valentina queixava-se com a avó, pois na leitura anterior ela já havia feito as perguntas e encontrado as respostas, portanto não via motivos para retornar ao livro. É claro que com isso não estou defendendo que não se possa ler uma obra mais de uma vez, mas isso deve ser feito por necessidade do próprio leitor, quando por algum motivo, ele tenha elaborado novas perguntas e geralmente isso leva tempo. Mas este não era o caso da menina, pois ela já havia *tomado conhecimento* (BAJARD, 2014a) do texto e “Para “tomar conhecimento de um texto gráfico” é imprescindível que ele seja desconhecido” (p. 104). O problema financeiro da família da menina criava obstáculos para o contato com novos livros.

Pelas narrativas que as crianças me contavam repletas de sentidos construídos no diálogo com o texto, ficava evidente que de fato era realizada uma leitura buscando a elaboração de sentidos a partir dos diálogos com os textos. Contudo, Eveline, sempre acompanhada do livro *O poder da esperança*, apesar de ter realizado a leitura de trechos da obra e feito até mesmo a marcação em algumas páginas, durante a pesquisa, não concluiu a leitura. Acredito que isso ocorreu por se tratar de um livro cuja temática não interessava à menina. O livro, não literário, não tratava de aventuras, suspense e nem trazia personagens crianças ou adolescente como Eveline revelou preferir. Portanto, o fato de carregar consigo o livro, pareceu-me tanto uma forma de se inserir no grupo de meninas que sempre faziam isso quanto de manter uma relação de afeto com a avó, pessoa que havia lhe dado a obra e com quem, às vezes, dialogava sobre ela, pois “Ler, apropriar-se dos livros, é reencontrar o eco longínquo de uma voz amada na infância, o apoio de sua presença sensível para atravessar a noite, enfrentar a escuridão e a separação” (PETIT, 2009, p. 65). Como Eveline morava com avô, distante da mãe, pai e avó, talvez essa tenha sido a forma encontrada por ela de manter o vínculo com uma pessoa amada.

Nikolai, apesar de no início da pesquisa ter revelado possuir mais de cem livros em sua casa, também citou poucas obras já lidas. Cinco, sendo que três delas eram evangélicas.

P: Você tem livro em casa, Nikolai.

Nikolai: Tenho um bocado. Acho que mais ou menos uns 100.

P: 100 livros?

Nikolai: Ou mais que isso.

P: Quem te deu esses livros, Nikolai?

Nikolai: Não, é que meu pai gosta muito de ler. (06/08/2019)

Com tantos livros em casa e com um pai considerado leitor, quais as razões para Nikolai declarar-se não leitor e lembrar-se de ter lido tão poucos títulos? No decorrer da pesquisa, os fatos para isso foram se desvelando. A princípio, Nikolai falou dos livros que possuía em casa com muito orgulho, como verdadeiros tesouros. Entretanto, à medida que o menino ia tendo contato com as obras literárias levadas para os encontros, ele foi comparando os livros de casa com os lidos na pesquisa. No dia 8 de outubro de 2019, pedi para as crianças externalizarem suas opiniões sobre o projeto de pesquisa. Nikolai disse não ter se empolgado porque não tinha tantos livros em casa para ler.

Nikolai: Eu não me empolguei muito não, porque o meu pai só quer que eu leia livros assim. Tipo esse daqui [Aponta para *O livro dos pontos de vista*], ele nunca me deu um livro desse daqui. Só um que ele me deu, mas não muitos. Assim ele nunca me deu, aí eu não me empolguei muito.

P: Então você acha que não se empolgou por que não tem muitos livros, Nikolai?

Nikolai: Na verdade eu tenho muitos livros, mas ele só quer me dar livros só sério de adulto, não desses livros assim.

P: Mas ele não acha ruim de você ler desses daqui?

Nikolai: É. Mas se eu for começar a ler livros desse daqui lá em casa, ele vai começar a me dar livros desse daqui.

P: Ele vai começar a dar livros grandes?

Nikolai: Tipo assim. Ele só me dá livros grandes tipo aquele que eu trouxe.

P: Mas e se você pedir pra ele comprar livros assim ele compra?

Nikolai: Ele compra, porque não tem aquele negócio do *shopping* que tem livros lá. Se um dia a gente for no *shopping* aí eu posso pedir dele pra ele comprar.

P: Mas você já foi ao *shopping*?

Nikolai: Já.

P: Mas você já comprou livros lá?

Nikolai: Não. Ele só comprou um pra ele lá.

P: E você falou que ele lê muito, né?

Nikolai: Ahã. Tinha cada livro legal de criança lá.

P: E por que você não pediu pra ele comprar um pra você?

Nikolai: Porque é, eu tinha pedido, mas aí ele disse que outra hora ele poderia comprar, porque a gente tava com pressa. (08/10/2019)

Nesse diálogo Nikolai referia-se ao pai. Com o passar do tempo ficou claro que os mais de cem livros não eram dele e nem foram comprados para ele. Segundo o menino, visto que

não tive acesso e não analisei o acervo, todos pertenciam ao pai e eram de cunho religioso. Por isso, a criança não se interessava em lê-los. Ao responder o meu questionamento sobre não ter se motivado com o projeto pela falta de livros, o menino prova a tese de que ler de fato é verbo transitivo direto e que o substantivo livro sempre precisará vir acompanhado de uma locução adjetiva: livro de quê? Nikolai tinha muitos livros à sua disposição, mas evangélicos e ele preferia ler os ilustrados.

Na constituição discursiva de Nikolai é possível observar o embate das forças centrípetas e centrífugas. A primeira representada pelas vozes de autoridade do pai e da igreja ao proporem a leitura dos livros evangélicos à criança, já a segunda, das vozes dos colegas e dos próprios livros literários ilustrados com os quais a criança já teve contato. Fiorin (2018, p. 61) defende esse ponto de vista. Para ele, a constituição discursiva do sujeito se dá pela apreensão das: “[...] vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações de concordância ou discordância”.

Como não tinha as obras de sua preferência, Nikolai pouco lia. Muitas vezes o questionei sobre os motivos pelos quais não levava livros literários da escola para ler em casa, mas ele sempre dizia que não sabia se podia levá-los. As demais crianças, principalmente Emília, interferiam e diziam a ele que era permitido levar desde que comunicassem à funcionária que ficava no pátio. Mesmo assim, durante a pesquisa, Nikolai não levou nenhum livro para casa e usava como argumento o desconhecimento da permissão. Entretanto, pelo diálogo acima parece que isso não ocorria pelo medo de ser obrigado a trocar os livros apreciados por ele por um indicado pelo pai e pela igreja.

No diálogo acima é possível perceber uma mudança no discurso de Nikolai. No início fala dos livros que possuía em casa com muito orgulho e usa a primeira pessoa para indicar a posse. Entretanto, durante a pesquisa, o menino teve contato com livros diferentes daqueles de sua casa, os literários, e com isso percebeu que aquelas obras não eram de seu interesse. No início, os pontos de vista de Nikolai eram resultados, principalmente, da interação com o pai leitor de obras evangélicas. Esses eram os livros conhecidos por ele. Entretanto, nas interações com a pesquisadora e com os colegas, a criança percebeu a existência de outras obras e começou a desejá-las. Isso é natural, diz Volochínov (2013, p. 165, grifos do autor):

Mas de onde eu extraí esse ponto de vista “pessoal” se não dos pontos de vista daqueles com os quais fui educado, junto aos quais estudei, cujas ideias tenho lido nos jornais e tenho encontrado nos encontros e conferências? E se eu refuto as opiniões do grupo social a que até agora pertencia, é somente porque

a ideologia do outro grupo social começou a dominar a minha consciência, preenchendo-a e obrigando-a a reconhecer a exatidão da realidade social objetiva que a gerou.

Tanto os sentidos iniciais do menino em relação aos livros do pai quanto os novos foram construídos nas relações com os outros. Não é possível construí-los fora dessas relações, dos diálogos com os outros, argumenta Volochínov (2013). E os sentidos são provisórios, podem sempre ser revisitados e ressignificados como demonstrou Nikolai.

O diálogo em análise denota também a apreciação de Nikolai em relação aos livros literários vistos por ele na livraria do *shopping*. Ao selecionar o adjetivo “legal” e a locução adjetiva “de criança” ao objeto de sua comunicação “livro de literatura”, o menino revela a sua avaliação tanto dos livros literários quanto dos religiosos. Essas palavras estão carregadas de valorações sociais. Para ele, os livros do pai não eram os mais adequados para ele, não eram destinados ao público infantil. Ao fazer isso, o menino toma uma posição em relação às suas preferências de leitura, pois “[...] não pode haver vivência sem ao menos uma orientação social valorativa”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 208), porque:

Qualquer palavra realmente dita não possui apenas um tema e uma significação no sentido objetivo, conteudístico dessas palavras, mas também uma avaliação, pois todos os conteúdos objetivos existem na fala viva, são ditos ou escritos em relação a certa ênfase valorativa. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 233)

No diálogo é possível perceber que o pai de Nikolai tangenciou a compra do livro para o filho. Várias hipóteses podem ser levantadas para isso, tanto a pressa relatada pelo menino, quanto dificuldades econômicas, por isso ele priorizou a compra da obra considerada por ele de maior qualificação: a evangélica. Mas no enunciado do pai pode estar presente a palavra do outro, no caso o líder religioso da igreja a qual frequentava, pois nem sempre a leitura de textos nomeados de seculares¹⁸ é bem vista por alguns religiosos. A razão para isso pode ser explicada por Arena e Arena (2015, p. 264), pois:

Se a qualificação do livro nem sempre está nele mesmo, mas com o leitor, não há, de outra parte, consenso de que a leitura de um livro pelo filho é algo importante porque esse ato cultural de ler traz consigo a cultura do outro que pode afastá-lo de sua cultura familiar ou de promover o desarranjo da estabilidade das relações do núcleo doméstico.

¹⁸ Segundo informações retiradas do site Dicio, secular significa: “Que não diz respeito aos dogmas da igreja”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/secular/>. Acesso em 21 jan. 2021.

A falta de interesse pela leitura dos livros evangélicos lidos e indicados pelo pai foi evidenciada em outras situações, como apresento a seguir:

Nikolai: Eu terminei de ler esse livro *Esperança viva*.

P: O que você achou mais legal no livro?

Nikolai: Que ele fala sobre vícios de celulares, essas coisas, não tem? E fala sobre casamento, essas coisas de adulto.

P: E esses temas te interessam?

Nikolai: Faz um aceno com a cabeça em sinal de negativa.

P: E você leu ele todo?

Nikolai: Li. Meu pai até viu que eu tinha lido ele todinho.

P: E na última semana você leu que livro?

Nikolai: Ah o meu livro *Uma ideia divina*. Eu já tô terminando ele. Falta só um capítulo.

P: Será que se fosse outro livro, você já teria terminado, Nikolai?

Nikolai: Já. É que eu gosto de livro tipo assim [aponta para os livros de literatura infantil ilustrado]. O que eu tenho é tipo esse aqui [aponta para o livro *O diário de Ane Frank* que não apresenta nenhuma ilustração]. (20/08/2019)

Mais uma vez fica evidenciada a falta de material dados a ler de interesse da criança. Parece-me que a leitura foi realizada muito mais para atender a um interesse do pai do que do próprio Nikolai. O livro lido tinha o objetivo de impor condutas conservadoras, atuando, portanto, como forças centrípetas. Ao concluir a sua leitura, o menino prestou contas ao pai. Contudo, a criança não pode expressar a sua verdadeira opinião sobre o texto, seja por medo de magoá-lo ou de sua reação, pois a voz do pai era de autoridade. Tanto que quando questionado se os temas lidos eram de seu interesse, Nikolai não conseguiu externalizar a opinião por meio de um enunciado verbal e emitiu um enunciado não verbal, um sinal negativo com a cabeça. O menino também considerava a leitura como obrigação. Isso fica claro quando questiono sobre o livro que ele havia lido na última semana e sua resposta ocorre em tom de prestação de contas.

Entretanto, se defendendo nesta tese o leitor como aquele capaz de atribuir sentidos ao texto a partir do diálogo estabelecido durante o ato e ter atitude responsiva diante do escrito, não posso considerar Nikolai como não leitor. Pois apesar da pouca quantidade de livros lidos, pelos motivos já explicitados, durante os encontros, o menino demonstrou saber fazer uso das competências globais complexas (JOLIBERT, 1994), a exemplo das estratégias de leitura (GIROTTI; SOUZA, 2010) para atribuir sentidos ao texto, como evidenciado no diálogo proferido no último encontro. Neste dia, após dialogar com as crianças, deixei alguns livros à disposição para caso se interessassem pudessem lê-los. Nikolai escolheu a obra *O passeio* e após ter lido as páginas iniciais do livro, o menino prova a tese levantada por Foucambert (2002,

p. 111): “Um texto nunca existe sozinho, mas por referência, oposição ou contribuição a outros textos, com os quais ele abre um diálogo no mais das vezes implícito” e externaliza:

Nikolai: Esse livro aqui me lembra a música *Trem Bala*.

P: Por quê?

Nikolai: Porque, ó, tipo, na música *Trem Bala*, eu vi um vídeo que a mãe caminhava com a filha dela desde bebê. Aí, a filha dela foi crescendo, crescendo, até que ela achou um marido pra ela. Aí, a filha dela se casou. Aí a mãe dela já tava velhinha. Aí ela voltou a caminhar com a mãe dela. Aí, ela foi atrás da mãe dela, aí a mãe dela morreu. Aí a filha dessa mulher, ela engravidou como se fosse, como é que fala, é, coisa de família. Aí, aqui tá mostrando quase a mesma coisa. (19/11/2019)

De acordo com Geraldi (2018, p. 154), muitas vozes estão envolvidas nos sentidos construídos para os textos lidos, porque ao colocar-se em atitude de leitura, o leitor convida tantos outros textos já conhecidos “[...] para ancorar a leitura que está processando. Isto inclui memória, experiências anteriores, objetivos, interlocuções futuras previstas, entre outras condições”. Por isso, ao deparar-se com a obra literária *O passeio*, e dar vida a ela, o menino buscou outro texto, outras vozes. Ao mobilizar a estratégia de leitura conexão texto-texto (GIROTTI; SOUZA, 2010), provavelmente resultantes dos livros lidos por recomendação do pai e que abordavam a temática família. Essa atitude demonstra que as leituras de textos religiosos realizadas pelo menino, em casa, contribuía para a sua constituição leitora.

A atitude de Nikolai vai ao encontro de Bakhtin (2011a, p. 401) “O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto)”. O ato de rememorar outros textos contribuiu para a produção de sentidos. Fiorin (2018, p. 34) defende que se “[...] todos os enunciados constituem-se a partir de outros”, como acredita o diálogo constitutivo, também as compreensões se dão a partir de outras leituras. Como trouxe vozes distintas das demais pessoas que também já leram a obra, a leitura de Nikolai foi singular e os sentidos da obra infinitos. Para essa afirmação, apoio-me em Bakhtin (2011a, p. 382):

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contactar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram. Não pode haver “sentido em si” - ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade.

A atribuição de sentidos por meio de diferentes estratégias de leitura foi utilizada não apenas por Nikolai mas por todas as crianças participantes da pesquisa. Em outras situações de leitura, as crianças fizeram diferentes conexões, inferências, mobilizaram conhecimentos prévios e questionaram os textos, enfim, no momento de recepção, todas as experiências já vividas pelos leitores foram relacionadas às obras lidas, caracterizando assim “[...] um elemento constitutivo indispensável” (BAKHTIN, 2002, p. 33). Abaixo apresento algumas situações em que momentos anteriores experienciados foram essenciais para a atribuição de sentidos aos textos:

Valentina: Teve uma vez que eu tava na minha casa e tinha uma filhinha pegando folha. [Conexão texto-leitor feita por Valentina durante a leitura da fábula *A cigarra e a formiga*]. (20/08/2019)

Nina: Eu acho que tá puxando um balde. E parece que é muito pesado porque ele tá andando assim. [Nina mobiliza seus conhecimentos prévios durante a leitura do livro *Um dia, um rio*]. (27/08/2019)

Emília: Tem água doce que não é marrom. A água mais clara que eu já vi é água salgada [Emília mobiliza seus conhecimentos prévios durante a leitura do livro *Um dia, um rio*]. (27/08/2019)

Emília: Eu já sabia também que seria o contrário, porque o gato é muito diferente do cachorro, porque ele gosta mais de ficar deitado. É ele só gosta de comer e dormir. O cachorro não. Ele balança o rabo, fica brincando o tempo todo. Eu pensei: acho que o gato vai ser bem diferente do cachorro [Fala de Emília evidenciando os seus conhecimentos prévios a respeito dos animais e fazendo inferências durante a leitura do capítulo *Meu nome é gato* da obra *O livro dos pontos de vista*]. (03/09/2019)

Nina: Tia, eu acho que ele tá parecendo o sapo da Tiana. [Conexão texto-texto feita por Nina durante a leitura do capítulo *Meu nome é sapo* de *O livro dos Pontos de vista*]. (10/09/2019)

Emília: Tinha um sapo dentro da piscina, o meu professor de natação pegou ele assim. Aí outro aluno foi lá e colocou ele nas pedras lá. [Conexão texto-leitor feita por Emília durante a leitura do capítulo *Meu nome é sapo* de *O livro dos Pontos de vista*]. (10/09/2019)

Nikolai: Lembra que a senhora leu aquele dia um livro? Foi esse o livro que eu falei [No dia que li a obra *A vaca que botou um ovo*, Nikolai fez conexão texto-texto com a obra *O pintinho que nasceu quadrado*]. (10/09/2019)

Durante as situações de leitura proporcionadas nos encontros do diálogo formativo, as crianças demonstraram autonomia para mobilizar estratégias de leitura. Tanto as conexões conhecimentos prévios e inferências elaboradas pelas crianças contribuíram para os sentidos elaborados para os textos lidos.

Bakhtin (2011a) aborda a atividade estética e a sua relação com a penetração no mundo do personagem. Ao falar sobre o assunto, o filósofo da linguagem referia-se à construção do personagem. Entretanto, durante o ato de ler textos literários, o leitor desloca-se da vida real para compenetrar na vida do personagem. É como se a abertura do livro literário funcionasse

como um passaporte para o mundo da fantasia. Assim como a menina do livro *Cotovia*¹⁹ projeta-se na princesa ao ouvir a história contada por um pássaro, também Nina e Eveline o fizeram: “Eu imagino o que está dentro do livro. Eu vou lendo e vou imaginando as coisas, como é que seria” (NINA, 13/08/2019). “É, eu leio, aí eu imagino na cabeça. (EVELINE, 03/09/2019).

Ao se depararem com todas as emoções provocadas por um texto literário, leitores almejam compartilhar com os outros que lhes são próximos esses sentimentos despertados. É o que ficou evidenciado na relação de Nina e Mônica com suas mães. À medida que participavam dos diálogos formativos, Nina e Mônica liam mais e com isso, sentiram necessidade de ver as mães lendo também.

P: E, Mônica, o que você achou dos nossos encontros?

Mônica: Legal e me incentivou mais a ler e incentivou os meus familiares a ler mais.

P: Você acha que eles estão lendo?

Mônica: Sim.

P: Por quê? O que você está falando pra eles?

Mônica: É porque antes a minha mãe ela não tinha tempo pra ler. Aí agora eu tô mostrando alguns livros. Aí quando ela tem um tempinho assim eu vou lá e mostro o livro pra ela e ela começa a ler.

P: Ah que legal. Então você acha que tá incentivando sua mãe a ler?

Mônica: Sim. (01/10/2019)

E ainda:

Nina: Ontem minha mãe tava lendo um livro e era bem grosso assim. Ela tava lendo acho que desde quando acabou o meu balé. Acho que das três da tarde às cinco, sete por aí. E ela já tinha lido praticamente isso aqui [aponta com a mão]. Aí eu falei: Mãe...!

P: Mas você falou que sua mãe quase não lia, né, Nina?

Nina: É por causa que ela não tem tempo também. Aí ela quer descansar. Só que ontem ela leu.

P: Foi a primeira vez que você viu ela lendo?

Nina: Ahã, eu que falei pra ela ler.

P: Ah, você que falou? Como você falou?

Nina: Mãe, lá na pesquisa eu tô aprendendo muita coisa. Aí já que a senhora diz que gosta de ler, é bom a senhora ler um pouco, né? Porque eu nunca vi a senhora lendo.

P: Você falou assim pra ela?

Nina: Ahã.

P: E ela?

Nina: Aí ela começou ler.

¹⁹ Livro escrito por Lucia Villares e ilustrado por Helena Alexandrino. Na obra, uma cotovia narra a uma menina a história de uma princesa e seu destino trágico. Enquanto ouve a narrativa, as ilustrações demonstram que a menina se imagina como se fosse a princesa.

P: E esse livro vocês já tinham em casa? *50 tons de cinza*?

Nina: Ahã, só que eu não posso ler. Eu acho que ela pegou emprestado da irmã dela. (17/09/2019)

Pelo enunciado de Nina, percebe-se a inversão dos fatos. Agora não são os pais que incentivam os filhos a praticarem o ato de ler, mas as próprias crianças que, motivadas por um projeto de pesquisa desenvolvido na escola, incentivam os pais a lerem. Quando o tema é leitura literária, Nina parece ser mais experiente que a mãe, em virtude das leituras já realizadas. Arena e Arena (2015, p. 460) analisam situação parecida narrada na obra literária de autoria francesa. Segundo os professores-pesquisadores:

Ao colocar os pequenos no papel de orientadores ou de quem assume a conduta de vencer o outro, historicamente superior, sobre uma conduta considera nobre, Serres (2008) abala o conceito de infância por conceder à criança a prerrogativa de orientar os pais, supostamente avessos, não somente no Brasil, mas também em países como a França, para a leitura dos livros a ela destinados.

Além de se tornarem o outro mediador da leitura literária, as crianças perceberam transformações em suas próprias maneiras de ler e algumas até começaram a considerar-se leitoras literárias.

P: Você mudou alguma coisa do seu comportamento de leitora, depois que você começou a participar desse projeto?

Emília: Uhum.

P: O que mudou?

Emília: Hã, eu comecei a ler mais nos fins de semana.

P: E por que você sentiu vontade de ler mais?

Emília: Não sei. Porque eu achei importante, eu acho.

P: No começo você falou que achava que não era leitora. Hoje você acha que é uma leitora ou ainda não?

Emília: Eu acho que sim.

P: Por que você acha que é?

Emília: Porque agora eu tô lendo mais. E agora pra todo lugar que eu vou, eu levo um livro.

P: No primeiro dia você disse que não se considerava leitora. Você ainda acha que não é uma leitora?

Valentina: Agora eu tô me achando um pouquinho. Eu falei com meu vizinho, ele tem um monte de livros assim infantis. Aí eu falei com ele. Ele me deu acho que uns sete livros e eu tô terminando de ler eles todos.

P: Você lembra de algum deles?

Valentina: Não. Assim de imagem eu não lembro.

P: E você acha que tá lendo mais?

Valentina: Sim. Bem mais. Assim, o tempo que eu tinha de livre eu saía mesmo pra brincar na casa das minhas amigas lá da rua que elas me chamavam. Só que agora não. Agora eu só fico em casa lendo. Aí quando tem alguma coisa da escola pra fazer, eu faço.

P: Você no começo disse que não era leitora. Você continua pensando assim?

Mônica: Eu acho que agora eu tô começando a ser uma leitora

P: Por que você acha isso?

Mônica: Porque ontem eu fui pra faculdade com a minha mãe e eu levei dois livros *O mágico da flauta* e a *Vitória das preguiças*. Aí eu li só um que é a *Vitória das preguiças*, eu já li. Aí eu percebi que já tô lendo mais. Antes eu só pegava um livro, passava as páginas e pegava outro. Agora eu tô lendo o livro, tô lendo a quarta capa. Nem minha mãe sabia o que era quarta capa.

Emília: A minha mãe também não. É, eu fui na biblioteca essa semana, eu acho. Não, semana passada. Eu fui lá naquela biblioteca lá do centro. Ela falou que ia me levar na biblioteca da UNIR²⁰. (01/10/2019)

Participar de um projeto de pesquisa que inseria as crianças em situações de leitura e de diálogos fez com que Valentina mudasse a sua relação com o meio no qual estava inserida. Como já foi explicitado, a menina vivia em uma casa que não fornecia as condições ideais de leitura literária pela ausência desses materiais. Entretanto, ao participar de um grupo que lia e dialogava sobre a leitura, a criança busca condições em seu próprio ambiente para ampliar o seu repertório cultural. Provavelmente este senhor já fosse vizinho de Valentina antes do início da pesquisa, entretanto, ela apenas dialoga sobre a possibilidade de ele oferecer-lhe os livros, durante os encontros do diálogo formativo, pois, com a alteração da forma como ela se relacionava com a leitura literária na escola, novas necessidades foram criadas e agora ela tinha um projeto pessoal de leitura. O meio continuava o mesmo, entretanto, os modos de se relacionar com ele e com os outros alterou-se.

A relação de Mônica com os livros literários também se alterou e isso pode ser observado tanto na valoração positiva atribuída a esse material quanto nos modos culturais de lê-los. Como a maioria dos livros lidos pela menina tinha ilustrações, parece que antes de participar do projeto, ela não sentia a necessidade de ler o texto verbal e acredito que lia principalmente as imagens. Entretanto a menina passa a ler o livro, dialogar com ele e para contribuir na construção de sentidos, ela recorria aos elementos paratextuais, como é o caso da quarta capa. Contudo isso foi possível porque o objeto cultural livro literário sofreu uma mudança valorativa tanto para Valentina quanto para Mônica e adentrou em seus horizontes sociais, como explica Volochínov (2013, p. 195):

Para fazer com que um objeto, qualquer que seja o tipo de realidade à qual pertença, entre no horizonte social de um grupo e provoque uma reação semântica, ideológica, é necessário que este objeto esteja ligado com as premissas socioeconômicas essenciais da realidade objetiva do grupo dado, é

²⁰ Universidade Federal de Rondônia.

necessário que toque, mesmo marginalmente, a base da realização material do grupo.

O autor prossegue explicando que a criação do signo não é individual, mas social e surge das relações entre os indivíduos organizados em determinado ambiente, visto que o signo ideológico “[...] não só reflete, mas inevitavelmente *refrata* todos os fenômenos da vida social (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 195, grifos do autor). Concordo com as ideias apresentadas e acredito que as trocas verbais ocorridas nas interações proporcionadas pela pesquisa contribuíram para a mudança de valor atribuído à leitura literária como pode ser observado também nos enunciados abaixo:

P: Vocês se lembram que no primeiro dia perguntei se vocês se consideravam leitores e vocês disseram que não? E agora alguém mudou de opinião?

Nina: Eu não mudei não, mas eu acho que eu tô lendo mais do que eu lia antes, porque agora eu fiquei mais empolgada e eu não lembrava de ler. Só ficava lá enrolando, enrolando, falava que não tinha nada pra fazer, porque eu nunca me lembrava de ler.

P: O que te motivou a ler, Nina?

Nina: O projeto, porque agora eu peço mais livros da mamãe também e eu tô lendo mais livros e até falei pra mamãe ler um livro.

Eveline: Como a Nina disse, agora a gente se interessou mais né, a ler e esse projeto, meu vô até disse que era bom e meu vô disse que tira o chapéu pra senhora e eu também tiro o meu chapéu pra senhora.

P: Você fala do projeto em casa?

Eveline: Ele pergunta como foi minha aula, aí eu: Vovô, hoje foi minha aula de leitura. Aí ele acha que isso é bom pra mim, porque aí eu posso ter lições de vida, é aprendizados e mais coisas pela frente.

Nina: Eu achei muito legal, porque agora eu tô lendo mais, incentivei minha mãe a ler. Agora eu também aprendi a fazer mais perguntas pro livro, aprendi também o que é quarta capa e eu tô lendo as quarta-capas também antes de ler os livros. Eu já lia antes só que eu não lembrava muito bem. E também agora, por exemplo, eu posso ler a quarta capa e vê se o livro é interessante pra mim ou não.

Eveline: Nesses dias que passei aqui com a senhora e com os meus amigos foi muito bom, porque a gente conversa sobre os livros, faz perguntas e se anima todo e com isso tudo a gente pode ensinar outras pessoas a ler. Eu amei.

Nikolai: Eu gostei muito do projeto, porque nesses dias eu falava sobre os livros que eu lia. Eu inclusive tinha falado que eu terminei um, aquele que eu trouxe, a senhora até tirou foto. Aí eu gostei, porque eu tava tipo gostando mais. Eu chegava em casa eu falava pro meu pai. E falava sobre os livros que a gente lia, falava sobre os resumos que a gente desenhava. (08/10/2019)

Todos os enunciados descritos acima apresentam valoração positiva tanto à leitura de livros literários quanto às situações proporcionadas nos encontros do diálogo formativo. Volóchinov (2017, p. 236) em seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* conclui que “[...] em um enunciado vivo, cada elemento não só significa mas também avalia”. É isso que percebo

tanto nas palavras das crianças quanto nas do avô de Eveline. Ao usar uma expressão popular, o homem avalia de forma positiva a ação da qual a neta fazia parte. Provavelmente fez isso com base nos relatos que ouvia. A menina por sua vez se apropria da palavra do outro-avô e usa o mesmo ditado popular para valorar a ação desenvolvida por mim e vivenciada por ela.

As situações de leitura vivenciadas pelo grupo proporcionaram a ampliação da perspectiva leitora de cada criança e com isso ampliou “[...]significativamente o horizonte da existência acessível, compreensível e essencial” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 238) das crianças. Destaco, com base em Volóchinov, que essa ampliação ocorre no embate com todas as concepções anteriores de leitura e de leitores das crianças. Nessa luta ocorre a reavaliação e provoca alteração “[...] na unidade do horizonte valorativo” (p. 238). Portanto os sentidos atribuídos nos enunciados iniciais das crianças sobre a leitura dos livros literários alteraram-se, visto que no processo de constituição do sujeito “[...] não pode haver nada de absolutamente estável” (p. 238).

Nos enunciados de Nina é possível perceber que ela se tornou uma leitora literária mais autônoma e experiente, capaz de escolher e elaborar perguntas ao texto. Segundo Souza, Barbosa e Hernandez (2019, p. 69): “As perguntas são criadas e usadas pelo leitor experiente no processo de construção do sentido. Quando o leitor não vai fazendo questões ao texto, corre-se o risco de a interação não ocorrer e de a compreensão não se efetivar”. Além disso, ao conhecer a função cultural da quarta capa, a menina descobre o seu poder de decisão na escolha de um livro. Ela percebe que a leitura não deve ser obrigatória, mas resultado “[...] de uma atividade que encontra sua significação porque está inscrita no interior de um projeto” (FOUCAMBERT, 2008, p. 64) e para isso a obra lida precisa ser do seu interesse.

Pelos enunciados proferidos pelas crianças, é possível considerar o verbo ler como transitivo, conforme defende Arena (2003). Se a relação da criança com o livro não for relativizada sempre haverá a incidência de erros, diz o professor-pesquisador. Concordo com Arena visto que se formos levar em consideração apenas o fato de Nikolai, Eveline e Valentina terem apresentado um número restrito de obras lidas e mesmo quando de posse de outros textos não realizarem a leitura, podemos cometer o equívoco de considerá-los não leitores, devido ao desinteresse por aquele tipo de texto, geralmente não - literários e de temáticas que não lhes agradavam. Entretanto, ao pensar o conceito de leitor e do próprio verbo ler como transitivo, necessitando, portanto, de um complemento: ler o quê? Ler para quê? “[...] relativiza-se, desse modo, o conceito de leitor, porque este passa a não ter existência única e isolada, mas vincula-se ao objeto de sua ação” (ARENA, 2003, p. 57). Assim sendo, concordo com a defesa de Arena (2003) sobre a necessidade de acrescentar objetos diretos e indiretos ao verbo ler e o equívoco

de classificar pessoas como leitoras ou não tendo como único fator o tipo de material que preferem ler. Por isso, apesar das poucas obras lidas por Nikolai, Eveline e Valentina, acredito que isso ocorreu não pelo fato de não estarem constituindo-se leitores, mas porque: “A capacidade de operar as relações grafo-semânticas e a busca da satisfação de suas necessidades auxiliarão o leitor na escolha do material escrito a ser lido” (ARENA, 2003, p. 60).

Se o leitor escolhe os materiais para ler, aquele cuja seleção ocorre pelas características literárias do texto é considerado leitor literário. Este, define Azevedo (2006, p. 22, *apud* BALÇA, 2011, p. 112) “[...] é aquele que lê um texto literário, tendo o papel de co-construtor ativo de significados textuais”. É ele capaz de “[...] ativar as enciclopédias e os intertextos pessoais, alicerçados em leituras anteriores, que lhes permitirão captar a intencionalidade de um texto” (BALÇA, 2011, p. 212). A professora portuguesa prossegue sua definição argumentando que leitores polivalentes devem ser aqueles que leem textos literários “[...] de forma competente, crítica, reflexiva, um leitor capaz de olhares plurais, múltiplas leituras e distintas interrogações sobre o texto literário (BALÇA, 2011, p. 212). A formação do leitor literário também está associada à escolha das obras de interesse pessoal e que leve em considerações os critérios estéticos, defende Paulino (2004, p. 56):

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas lingüísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

E justamente por apreciar essas construções artísticas caracterizadoras do texto literário, escolhe essas leituras como atividade que lhe dá prazer e passa a inclui-las no dia a dia. O leitor literário é, segundo Aguiar (2011, p. 104): “[...] aquele que dispensa seu tempo, espontaneamente, com livros de literatura, fruídos com atenção e prazer”. O leitor literário não é movido por uma intenção utilitarista, mas estética e pessoal, da necessidade de entrar em contato com alguma *espécie de fabulação* (CANDIDO, 2004).

Todas essas características defendidas, levam-me a considerar que as seis crianças participantes da pesquisa estavam constituindo-se leitoras. Pois se para ler é preciso dialogar com os textos, fazer perguntas a eles, mobilizar as estratégias de leitura, leitor é quem faz todas essas ações enquanto lê, e os diálogos das crianças com os textos demonstram preocupação em atribuir sentidos e para isso buscavam diferentes mecanismos para dialogar com os textos, tais

como recorrer a leituras e vivências anteriores, mobilizar os conhecimentos prévios, inferir acontecimentos futuros e sentidos para palavras desconhecidas. Algumas dessas estratégias tornaram-se conhecidas pelas crianças apenas durante a fase da pesquisa como é o caso de questionar o texto e usar os elementos paratextuais para inferir sentidos, mas assim que tomaram conhecimento disso, e participaram das situações coletivas em que isso era feito por mim, apropriaram-se desses modos e passaram a utilizá-los.

Também considero que as crianças estavam se constituindo em leitoras literárias, apesar de estarem em níveis bem diferentes, como é possível verificar pela necessidade que cada uma delas tinha de ler livros literários. Se o leitor literário é aquele que escolhe suas leituras pelas características literárias da obra, Emília, Nina e Mônica realizaram essas escolhas quando o objetivo era a leitura não obrigatória, por decisão e interesses pessoais. Pois todas as obras citadas foram lidas não por uma exigência da escola ou da família, mas por decisão e interesses pessoais. As meninas demonstraram ter precisão desse tipo de leitura e apreciavam a forma constitutiva da obra como demonstraram Emília e Mônica ao relatarem os motivos estéticos que as levaram a ler a obra *Tato, o gato*. As escolhas das cores fortes, com predominância do preto e vermelho, foram essenciais, segundo elas. Já Eveline, Valentina e Nikolai, apresentaram reduzida quantidade de leituras literárias realizadas justamente pela falta de oportunidade de contato com esses textos. Contudo, o leitor literário também é aquele capaz de ativar informações baseadas em suas leituras e vivências anteriores e trazê-las para o ato único e irrepetível de ler determinado texto literário e usá-las para a construção dos sentidos textuais e isso todas as crianças demonstraram fazer mesmo em níveis diferentes, já que as vivências com a Literatura Infantil eram tão distintas.

Os motivos para essa disparidade de obras literárias já lidas serão apresentados no capítulo seguinte. Espero que, ao apresentar as vivências das crianças com os textos literários e o papel do outro mediador de leitura na caminhada rumo à formação de leitores, tornem-se compreensíveis os fatores sociais que contribuem para umas lerem mais e outras menos.

3



21

3 VIVÊNCIAS LITERÁRIAS E O PAPEL DO OUTRO MEDIADORES NELAS INSERIDAS

Início este capítulo expando a concepção adotada para o termo vivência com base em Dilthey (2008, 2010) e Volóchinov (2017), em seguida abordo a concepção de homem como ser histórico e social, constituído, portanto, das interações estabelecidas com os outros, neste caso, os mediadores de leitura literária. Para essa discussão pauto-me, sobretudo, em Bakhtin (2011a), Volóchinov (2017), Ponzio (2016), Miotello (2018) e Arena e Arena (2015). Na seção seguinte analiso as vivências literárias em âmbito familiar apresentadas pelas crianças e a contribuição delas no processo de formação de leitores literários. Nesse momento, recorro novamente aos autores já citados além de Petit (2008, 2009), Vigotski (1989), Freire (2001), Abramovich (2003) e Bamberger (2002). Logo após, apresento e discuto as vivências literárias no espaço escolar. Para tanto descrevo e analiso o espaço denominado *Pátio de Leitura*, projetos

²¹ Recorte do desenho produzido por Eveline.

de leitura citados pelas crianças, a forma como elas apropriaram-se do ato cultural de ler, a mediação da leitura literária proporcionada por professores de anos anteriores, a prática pedagógica com a leitura desenvolvida pela professora do 5º ano do Ensino Fundamental, os diferentes modos de acesso ao texto literário rememorados pelas crianças e por fim o acesso ao texto literário por meio do Livro Didático. Nesse momento, discuto tanto a proposta de trabalho apresentada pelas organizadoras do Livro como o uso feito pela professora da turma. Acrescento a essa discussão contribuições de Vigotski (2000, 2010, 2018), Arena (2009, 2015), Mello (1999, 2002, 2016), Pais (2011), Taralli (2004), Bajard (2004a, 2004b, 1992), Fiorin (2018), Leontiev (2001), Gregorin Filho (2016), Colomer (2003), Souza, Martins Neto e Girotto (2016), Zumthor (2018) e outros.

3.1 A concepção de vivência

Para compreender os processos envolvidos na formação de leitores literários, recorro às vivências literárias. Para tanto, respaldo-me em Dilthey (2008, 2010), filósofo alemão, que destacou a necessidade de estudar as vivências para a compreensão humana, tanto que destacou a impossibilidade de estudar a religião sem considerar as vivências religiosas humanas. Assim sendo, considereei oportuno compreender os processos envolvidos na formação de leitores a partir das vivências literárias das crianças investigadas.

Nesta tese, utilizo-me do termo vivência na acepção adotada por Volóchinov (2017, p. 116) para quem “A vivência psíquica é uma expressão sgnica do contato do organismo com o meio exterior”. O filósofo russo acrescenta que a vivência, signo interior, seja consequência da significação. A afirmação de Volóchinov (2017) de que as vivências estão imbricadas aos significados encontra sustentação na declaração de Dilthey:

O nexu da vivência em sua realidade concreta repousa na categoria do significado. Esta é a unidade que toma o decurso do vivido e do revivido em conjunto na lembrança, embora o significado do mesmo não consista em um ponto de unidade que repouse para além da vivência, senão que esse significado está constitutivamente contido nessas vivências, como em seu respectivo nexu. (DILTHEY, 2010, p. 237 *apud* AMARAL, 2004, p. 55)

O conceito de vivência utilizado por Volóchinov está respaldado no conceito formulado por Dilthey: “Este conceito *Erlebnis* que deve expressar a totalidade da relação com a realidade transformou-se, sob influência de Dilthey, em uma das palavras mais em voga dentro da filosofia alemã do século XX” (FRITHJOF RODI, 1983 *apud* AMARAL, 2004, p. 52).

Com origem em um mundo extra-individual, já que representa a forma particular com que cada indivíduo se relaciona, compreende e internaliza a realidade, a vivência é considerada “[...] célula viva do mundo histórico-social” (AMARAL, 2004, p. 56). Uma prova da importância desse conceito encontra-se naquilo que constitui a tese basilar do pensamento de Dilthey: “As ciências do espírito estão, assim, fundadas nesse nexo de vivência, expressão e compreensão” (DILTHEY, p. 87 *apud* AMARAL, 2004, p. 52).

Para Dilthey a vivência deve ser compreendida como “[...] a própria vida reduzida nas suas proporções mais diminutas e ao mesmo tempo mais fidedignamente representativas do modelo em tamanho original”, afirmou Amaral (2004, p. 52) em sua conferência proferida no Simpósio “Limites da Compreensão” realizada no Centro Universitário de Witten, Alemanha em junho de 2000. Em outro trecho, a professora acrescenta: “A vivência constitui o próprio critério vivo responsável pela triagem dos fatos da consciência, já que para o autor estes são dados em nossas vivências” (AMARAL, 2004, p. 52). A vivência é constituída a partir de categorias extraídas da realidade objetiva, assim sendo “[...]a realidade confunde-se com a vivência, isto é, o que é real é vivenciado e o que é vivenciado é realidade. (AMARAL, 2004, p. 52). Em acréscimo a isso, cito o próprio Dilthey, para quem:

Na vivência cooperam conjuntamente os processos de todo o ânimo. Nela é-nos dada a conexão, enquanto os sentidos oferecem apenas uma multiplicidade de particularidades. O processo individual é sustentado na vivência pela totalidade integral da vida anímica, e a conexão em que se encontra em si e com a totalidade da vida anímica pertence à experiência imediata. (2008, p. 48)

Dito de outra maneira, conclui-se que as vivências são constituídas a partir do momento em que algo é concebido, valores são atribuídos e finalidades estabelecidas, tudo isso de forma interdependente. Todos esses elementos contribuem para a construção da realidade vivida (AMARAL, 2004). “Vivência e realidade são como que tecidas conjuntamente graças ao apoio da ‘categoria do significado’” (AMARAL, 2004, p. 55, grifos do autor).

Ao relacionar-se com o mundo real, os sujeitos o fazem com base em suas ideologias, concepções e valores. É nisso que se embasa Amaral (2004, p. 56) ao afirmar que vivência está relacionada à forma como os sujeitos se relacionam com os outros e com os objetos. Às pessoas e objetos atribuímos valores, sentidos, significados e todos esses fatos marcam a tessitura das vivências (AMARAL, 2004). Tal declaração da professora-pesquisadora encontra respaldo em (DILTHEY 1910, p. 146-147 *apud* AMARAL, 2004, p. 56).

Cada palavra, cada frase, cada gesto ou expressão de cortesia, cada obra de arte e cada feito histórico é somente compreensível porque há um fundo comum que une a pessoa que se manifesta com a pessoa que entende; o ser singular vivência, pensa, age, sempre em uma esfera comum e somente nela se entende. Tudo que se compreende traz em si, por assim dizer, o marco do que é conhecido a partir de tal comunhão. Nós vivemos nessa atmosfera, ela nos envolve continuamente. Nós somos mergulhados nela. Nesse mundo histórico e compreensível estamos por toda parte em casa, compreendemos o sentido e o significado de tudo, nós próprios somos tecidos nessas coisas comuns.

Como por constituição carregar em si “uma consciência eficaz e por isso consoladora e protetora de sua origem extra-individual”, a vivência “[...] parece ser o verdadeiro ponto médio entre o geral e o individual, o universal e o singular, o ideal e o real [...]” (AMARAL, 2004, p. 57). A origem comunitária das vivências é consequência dos sujeitos, mesmo em suas singularidades, “[...] co-experimentam valores, objetivos, expressões, significados, crenças e, assim atuando, como que co-participam da criação ou construção desse todo a que pertencem e que lhes pertence também” (AMARAL, 2004, p. 57).

Na filosofia diltheyana a vivência ocupa lugar de destaque não só por ser responsável por selecionar fatos da consciência, mas também por ser dela a tarefa de triar o material responsável pela caracterização do real, defende Amaral (2004), enquanto acrescenta: “Vivência é aquela experiência viva mais distintivamente humana, pois o seu conteúdo é formado pela atuação da totalidade de nossas forças psíquicas (AMARAL, 2004, p. 69).

Para Dilthey o que é real não pode ser resultado de uma representação, mas de vivências constituidoras das manifestações histórica resultante da convergência humana com a fonte da energia espiritual ou com a vida (AMARAL, 2004).

Por fim, ratifico que nessa tese utilizo-me do conceito de vivência formulado por Dilthey como sendo “símbolo verdadeiro da experiência “plena e não mutilada” da realidade igualmente “plena e total” (AMARAL, 2004, p. 52, grifos da autora).

Portanto, nesta tese compreendo as vivências literárias como resultantes das experiências coletivas vivenciadas pelas crianças tanto em âmbito familiar quanto escolar com o texto literário. Mesmo com origem em um mundo extraindividual, as vivências literárias são singulares, visto que representam a particularidade de cada uma das seis crianças na forma como elas se relacionaram ao longo da vida com os textos literários, o modo como compreenderam, internalizaram e os sentidos atribuídos a essas relações. Essas vivências serão relatadas e analisadas logo após a seção 3.2.

3.2 Mediadores de leitura são borboletas que nos ensinam a voar: a constituição do leitor literário por meio do Outro mediador de leitura

Você sabia que dentro da gente mora gente? Verdade!... [...] O gozado é que pensamos que somos diferentes de toda essa gente, mas no fundo somos toda essa massa de gente. [...]. Descobrir que todo mundo é como um baleiro. Que, ao invés de balas, guardamos gente, dentro da gente. Gente de vários sabores, gente de vários amores. (RIBEIRO, 2008, p. 6-19)

Somos frutos das relações sociais estabelecidas ao longo da vida, defendem a Teoria Histórico-Cultural e Volóchinov, pois: “Todas as atividades essenciais e fundamentais do homem são provocadas por estímulos sociais em um ambiente social” (VOLÓCHINOV, 1927 *apud* PONZIO, 2016, p. 155). Neste sentido, o outro tem papel relevante na formação de qualquer pessoa, tanto que a constituição do eu, defende Bakhtin (2011a, p. 341), só é possível com a ajuda do outro: “Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu).”

Pensar nessa perspectiva requer humildade em perceber o quão importante são as relações de alteridade para a constituição do sujeito, visto que apesar de ser inegável a contribuição do organismo individual na formação do psiquismo humano “Os processos que em geral determinam o conteúdo do psiquismo não se realizam no organismo, mas fora dele” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 115). Dessa forma, o psiquismo que em teorias outras era considerado puramente individual, passa a ser visto pelos filósofos da linguagem “[...]tão social por sua natureza quanto a ideologia[...]. Todo signo é social por natureza e o signo interior não é menos social que o exterior” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 129).

Pautado nos autores do círculo de Bakhtin, Ponzio (2016, p. 163) reconhece que os processos psíquicos fundamentais da espécie humana, dentre os quais cita a memória, associação, raciocínio, cálculo, entre outros não são inatos. Sua origem advém das relações sociais e passam por transformações com as alterações das práticas sociais. Para ele: “Entre psique individual e ideologia social existe, então, uma continuidade; ou melhor, a primeira considerada como discurso interior, não é nada além da interiorização da segunda, discurso exterior” (PONZIO, 2016, p. 158).

Por isso acredito que se o homem não nasce homem, mas torna-se a partir das relações estabelecidas com os outros, também não nasce leitor, torna-se, portanto, por meio de todas as relações sociais acumuladas ao longo da vida: “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive”, explica Lajolo (2002, p. 7). Entretanto a este enunciado faço os seguintes

questionamentos: Basta viver de qualquer maneira para tornar-se leitor? Onde as pessoas leitoras vivem? Como elas vivem? Elas vivem em ambientes propícios para leitura, com livros à disposição, com modelos de leitores? As trocas feitas na interação com o outro e com o objeto livro literário terão consequências na formação do leitor literário. Esse posicionamento encontra sustentação em Volóchinov (2017, p. 97-98): “[...] a consciência se forma e se realiza no material sógnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si sua lógica, suas leis”.

Volochínov (2013, p. 141) diz que “[...] a linguagem não é um dom divino nem um presente da natureza. É o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou”. Assim também é a leitura. Basta analisar a realidade de cada uma das seis crianças investigadas. Como o modo de vida de cada uma tem influenciado em sua constituição de leitores literários. Esses questionamentos são importantes para que não se pense que qualquer modo de viver desencadeia na formação de leitores. Acredito que somente aquelas vivências significativas com o objeto livro terão esse poder, visto que: “somente aquilo que adquiriu um valor social poderá entrar no mundo da ideologia, tomar forma e nele consolidar-se” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 111). Se o processo de exclusão do não leitor não ocorre “[...] em virtude de sua impossibilidade técnica, sua falta de interesse ou desejo de ler, mas *porque ele não está implicado na experiência social, nas preocupações e nos modos de análise que geram a produção de escritos*”, como argumenta Foucambert (1994, p. 142, grifos do autor), a formação do leitor literário depende de o sujeito viver em um ambiente em que a leitura literária faz parte de seus projetos de leitura

Se “É necessário inserir a “experiência interior” na unidade da experiência exterior objetiva, como argumenta Volóchinov (2017, p. 116), também as experiências de leitura de cada criança estão relacionadas aos contextos sociais em que vivem. Se “Não é o eu que se constitui a si mesmo” como defende o professor pesquisador brasileiro Miotello (2018a, p. 18), tendo em vista que “Esse centro de valor é o outro” (MIOTELLO, 2018a, p. 19), é possível chegar à conclusão de que somos constituídos por todos os outros com os quais estabelecemos relações sociais (MIOTELLO, 2018a). Assim sendo, o homem passa por dois nascimentos, o biológico e o social (BAKHTIN, 2011a). Este último é consequência das apropriações resultantes das interações estabelecidas.

Nessa perspectiva, entendo a importância dos outros mediadores de leitura na formação do leitor literário. Arena e Arena (2015) corroboram os pensamentos advindos da Teoria

Histórico-cultural e explicam que desde a segunda década do século XXI a concepção de que é preciso a presença de um adulto, sujeito mais experiente, para inserir a criança no mundo da leitura e da escrita tem aumentado, visto que ler é um gesto cultural construído ao longo do tempo pela humanidade. Portanto não faz parte das funções elementares humanas, mas de um processo de aprendizagem. Nas palavras dos autores:

[...] o desenvolvimento do indivíduo e suas interações com o outro são necessárias e fundamentais, porque delas são criados os signos, os gêneros do discurso – entre eles, a literatura infantil, portadora de cultura – e a criação da apreciação estética. (ARENA; ARENA, 2015, p. 459)

A partir de agora passo a apresentar os outros (pessoas e/ou objetos culturais) importantes ao processo de constituição de leitores literários das crianças participantes da pesquisa.

3.2.1 A importância da família na formação do leitor literário

“O avô Antônio sobre os seus joelhos, contava pequenas histórias: ‘Cadê o toucinho que estava aqui? O gato comeu. Cadê o gato...’ que, se não eram entendidas pelo neto, eram lidas pelos abraços e risos trocados entre o menino e o avô”. (QUEIRÓS, 2004, p. 20)

Por corroborar a defesa de que o aprendizado da criança começa em seu nascimento como argumenta Foucambert (2008), acredito que a cena descrita acima por Queirós deveria ser corriqueira nos ambientes familiares, pois quanto mais cedo a criança tiver contato com o livro e sua leitura, maiores serão as chances de se tornar leitora. Não se deve esperar a criança aprender a ler para proporcionar o seu contato com o livro. Pelo contrário “[...] mesmo aos três anos, mesmo antes de saber ler, a criança deve viver situações que incluem a escrita, e é a única razão para que ela aprenda a ler” (FOUCAMBERT, 2008, p. 96).

Se até nosso nome nos chega pela boca de uma outra pessoa como diz Bakhtin (2011a), também os livros nos chegam pelas mãos e bocas familiares. Sabendo que “[...] a linguagem não é nem um dom divino nem um presente da natureza, mas “[...] o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como sociopolítico da sociedade que a gerou”, como defende Volochínov (2013, p. 141), chega-se à conclusão de que o outro tem papel relevante em sua apropriação por um sujeito menos experiente.

A percepção dos filósofos da linguagem a respeito da constituição humana e a defesa de tantos pesquisadores pela formação de leitores literários, a exemplo de Petit (2008, 2013) e Bajard (2014b), levaram-me à busca da compreensão a respeito do papel da família no processo de formação de leitores literários das crianças participantes da pesquisa, porque muitos estudos confirmam a relevância do contato com os livros desde tenra idade, da necessidade de tê-los em casa e permitir que as crianças os manipulem. Ações como essas contribuem para a constituição do leitor, defende Petit (2008). Além disso, acrescenta a pesquisadora, é importante que as crianças presenciem os adultos em situações de leitura, que tenham acesso ao texto por meio da voz familiar e gestos de ternura. Todos esses elementos contribuem para que a criança perceba a importância atribuída pelos adultos aos livros.

Pino (2005, p. 59) reforça a tese defendida por Petit e afirma: “[...] a inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação.” Esse outro, geralmente, é o familiar ou uma pessoa próxima do convívio da criança. Dessa feita, os sentidos atribuídos inicialmente pelas crianças aos objetos, são decorrentes das mediações proporcionadas pela família, pois “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (VIGOTSKI, 1989, p. 33). Este outro, na infância, muitas vezes, é a família.

Mas, para que a criança seja inserida no mundo dos livros literários, ela deve ser oriunda de famílias que dominam a linguagem escrita e reconheçam a sua função no cotidiano. Essas crianças constantemente veem os pais lendo textos dos mais distintos suportes, possuem livros de literatura infantil e mesmo antes de dominar a escrita atribuem sentido a eles com a ajuda das ilustrações e têm contato com as narrativas também por bocas familiares por meio da escuta. Crianças como essas conhecem desde cedo a função da língua escrita (BAJARD, 2014b). Sabendo da importância da família, quis compreender o seu papel no processo de formação em leitores literários das crianças investigadas e a diversidade de práticas narrativas usadas:

P: Há pessoas que te incentivam a ler?

Nina: Sim. A minha mãe e minha irmã.

Emília: Minha mãe!

Mônica: Minha mãe.

Nikolai: Sim, meu pai.

Eveline: Minha vó. Ela que me deu esse livro [mostra o livro *O poder da esperança* que está em suas mãos]. Eu comecei a ler já porque eu sou curioosaa. Li, li, aí cheguei numa página que me interessou que é sobre a depressão. Isso é uma doença, né? Isso acontece às vezes com a pessoa. Aí eu gostei e falei obrigada pra ela por ter me dado esse livro e até agora eu estou lendo. (06/08/2019)

As respostas dadas fizeram-me perceber o importante papel familiar nesse processo de formação de leitores. Ao citarem apenas pessoas ligadas à família e não à escola demonstraram que os aprendizados prévios à vida escolar são fundamentais. Este fato está de acordo com a premissa defendida por Vigotski (1989, p. 94): “O aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”.

Os enunciados produzidos pelas crianças ressaltando a importância da família vão ao encontro da tese elaborada por Petit (2009, p. 22) “[...] tornamo-nos leitores porque vimos nossa mãe ou nosso pai mergulhado nos livros quando éramos pequenos, porque os ouvimos ler histórias ou porque as obras que tínhamos em casa eram tema de conversa”. Muitas dessas experiências tidas em âmbito familiar quando criança são tão marcantes que são transformadas em signos interiores, em vivências. Nina reforça essa tese ao reconhecer o importante papel desempenhado pela irmã mais velha em sua constituição leitora e segundo Bajard (2014a, p. 85) tanto o adulto quando uma criança mais velha, neste caso, ambos sujeitos mais experientes, podem “[...] servir de mediador entre textos e as crianças que ainda não dominam a escrita”.

Nina: A minha mãe, de vez em quando eu não tenho nada pra fazer manda eu ler, estudar. E a minha irmã tem muitos livros, eu vejo ela lendo assim, ela me dá livros. Os dela que ela já leu. Ela tem problema de vista, ela não consegue enxergar letras muito pequenas. Aí ela me dá. Ela me deu aqueles três que eu falei da praia cintilante, ela me deu porque ela não conseguia ler. As letras eram muito pequenas. Ela me incentivava a ler porque ela lê, me dá livros, esse tipo de coisa. Acho que são só elas. (06/08/2019)

Ao longo da pesquisa ficou evidenciado que, apesar de Nina reconhecer a figura materna como incentivadora, a menina considera que tanto a mãe quanto o pai não se tornaram leitores em virtude das muitas atribuições e da falta de tempo. Com isso ela justifica: “No tempo livre deles, eles querem mais descansar” (NINA, 06/08/2019). Falta de tempo foi um enunciado usado por muitas crianças para justificar o não ler e acredito que ele tenha sido escolhido, neste caso, para tentar proteger os pais de minha avaliação como pesquisadora, porque “[...] toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram e embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva e das forças sociais” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 140). Entretanto, as teorias escolhidas para embasarem esta tese demonstram que, provavelmente, as experiências dos pais de Nina com a leitura literária foram insuficientes para enraizarem, interiorizarem e tornarem parte deles. As

condições de vida não foram suficientes para criar a necessidade de ler literatura e, assim, esses pais não incluíram as leituras literárias em seus projetos de leitura.

Contudo, Nina tinha a presença da irmã mais velha, leitora, que muitas vezes presenteava a irmã com os livros em virtude de já tê-los lidos ou da dificuldade em lê-los. O reconhecimento de Nina de que o fato de ver a irmã lendo contribui para a sua formação leitora demonstra a importância do exemplo leitor dentro de casa.

Este fato remete-me ao discurso produzido por Freire (2001) no qual as lembranças da infância são rememoradas como forma de evidenciar as primeiras experiências, construídas em ambiente familiar, na presença dos pais, irmãos e parentes mais próximos. Elas acompanham o sujeito por toda a sua existência. Este fato leva-me a compreender a importância das vivências literárias proporcionadas em ambiente familiar:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras” as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (FREIRE, 2001, p. 12)

Assim como Freire, a escritora de literatura infanto-juvenil Fanny Abramovich relata em uma de suas obras as lembranças das vivências com a leitura literária por meio da voz de sua mãe: “Meu primeiro contato com o mundo mágico das histórias aconteceu quando eu era muito pequenina, ouvindo minha mãe contar algo bonito todas as noites, antes de eu adormecer, como se fosse um ritual...” (ABRAMOVICH, 2003, p. 10).

Das seis crianças, apenas Valentina não reconhece de imediato a figura de um sujeito incentivando-a em sua constituição leitora: “[...] lá na minha casa onde eu moro não tem ninguém que era muito interessado em ler. Só eu e meu primo como eu lhe falei” (06/08/2019). A leitura parece não fazer parte do contexto familiar da menina. Além dela e do primo, possivelmente o sujeito mais experiente nessa relação, os demais familiares não se constituíram leitores. Foucambert (2008, p. 90, grifos do autor) acredita que nesse processo de formação dois elementos são essenciais: “[...] saber se a criança, por si mesma, começou sua aprendizagem de leitura, se a criança viveu e vive situações sociais nas quais a leitura está integrada”. Este

parece não ser o caso de Valentina, pois as condições familiares não representavam os modelos ideais de leitura e de leitores.

Apesar da falta de leitores e leituras no ambiente familiar, Valentina teve os primeiros contatos com as narrativas por meio da voz de sua avó e isso por si só já representa uma contribuição em sua formação leitora, apesar de não dispensar o contato com os livros e a prática da leitura silenciosa.

Valentina: Quando eu ficava à noite assim, a minha mãe ia sair com o meu pai, era época de curtição de carnaval, ficava eu e meu irmão mais velho na casa da minha avó. Ele tinha 10 anos e eu tinha uns 5, 6 aninhos, aí eu ficava chorando, por causa da minha mãe e do meu pai que eu sentia falta deles e eu sabia que a gente ia dormir lá, só que eu não queria, às vezes. Aí minha vó pegava alguma coisa assim, até história que a mãe dela contava pra ela e contava pra mim. Aí, ela ficava contando, contando até eu dormir. Minha vó sim que lia pra mim vários livros quando eu ia pra lá.

P: Só ela?

Valentina: Só ela. (27/06/2019)

Durante a pesquisa, pelos relatos, fica claro que a situação financeira na qual a menina vivia com a família era difícil e isso possivelmente influenciou nas condições de leitura proporcionadas a ela, como apresenta Foucambert (2008, p. 96): “Em muitas famílias, falta tempo, os pais leem mal, não têm tempo de ler, de ler para as crianças, não têm condições de ter livros ou mesmo jornais”. Entretanto destaco que mesmo a vó não sendo leitora, compreendia a importância das narrativas como forma de acalento para o sofrimento da neta.

Já Nikolai além de considerar o pai como seu incentivador, caracteriza-o como leitor, pois sempre o via com livros nas mãos. Segundo o menino, os livros lidos eram grossos, de temática espiritual e religiosa, como por exemplo *A cabana*. Além disso acreditava que o pai sempre quis ser escritor. Também Eveline percebe a vó como leitora. A percepção da menina advém do fato de a avó ler alguns livros com ela em alguns momentos. A mãe de Emília, professora de Língua Portuguesa e na ocasião mestranda em Letras, por sempre ser vista lendo livros literários e livros teóricos para escrever sua dissertação, também foi considerada pela menina como sendo leitora. No processo de formação de leitores, os filhos compreenderem os pais como leitores além de incentivadores é importante. Para isso, encontro respaldo em Bamberger (2002, p. 72) quando diz: “Da mesma forma que os professores, a função dos pais como modelos é decisiva, isto é, se eles mesmos gostarem de ler, induzirão facilmente os filhos a ler regularmente”. Por isso, além de incentivar, eles precisam também serem leitores.

Ao saber da importância atribuída pelas crianças à família nesse processo, quis entender as situações proporcionadas envolvendo o objeto livro e a sua leitura, pois: “A prontidão para

a leitura é determinada, em grande parte, pela atmosfera literária e linguística reinante na casa da criança” (BAMBERGER, 2002, p. 71) e para isso Bamberger elenca quatro ações importantes de serem realizadas pelos pais. Nos tópicos abaixo passarei a descrever cada uma delas e as falas das crianças em relação a isso.

A primeira situação elencada por Bamberger (2002) são as práticas culturais de contar histórias e “ler em voz alta”. De fato ouvir histórias é o início da aprendizagem para constituir-se leitor, afirma Abramovich (2003). Esta prática tão importante, é fundamental, entretanto, pouco praticada pelas famílias das crianças investigadas. De todas, apenas Emília e Valentina já tinham presenciado essa prática. Possivelmente os demais desconheciam os benefícios da contação de história como relata Petit (2013, p. 98) “[...] Na França, o número de grandes leitores é duas vezes maior entre as crianças cujas mães contavam uma história todo dia, do que entre aquelas cujas mães não contavam história alguma”. Já a *transmissão vocal do texto* (BAJARD, 2014b) era mais comumente praticada esporadicamente por algumas mães.

Nina: De vez em quando minha mãe lia pra mim e pro meu irmão. Quando eu não sabia ler muito bem.

P: Mas era algo bem frequente ou não?

Nina: Não, não. Só de vez em quando mesmo.

P: Quando você ia dormir ela lia?

Nina: Não. De vez em quando no tempo livre dela quando eu era menor eu pedia pra ela e ela lia.

P: Ela lia só quando você pedia?

Nina: Ahã. Ela lia, às vezes, comigo.

P: Alguém da sua família lê pra você?

Mônica: A minha mãe e só de vez em quando.

P: Ela tem o costume de ler para você dormir, por exemplo?

Mônica: Não. Eu acho que quando eu era mais pequena ela já leu pra mim.

P: Você se lembra de alguém ter lido ou contado história pra você antes de dormir?

Eveline: Não. Ninguém, quando eu era criança também não.

P: A sua mãe lê pra você?

Emília: Sim.

P: Mas é muito frequente ou não?

Emília: Sim. Eu peço pra ela ler algum livro aí ela lê pra gente dormir. (06/08/2019)

A preposição “para” foi muito utilizada no diálogo acima porque a transmissão vocal implica o outro na relação. Ler em voz alta, vocalizar, decodificar não exige o outro. Nem a preposição para. Não há direção, não há movimento nem deslocamento para fora. Na proferição o locutor traduz o texto escrito para a oralidade e compartilha com os outros-ouvintes. O ato de dizer o texto é importante e “Durante um longo período, a criança terá acesso à língua escrita apenas pelas palavras ligadas ao gesto materno” (BAJARD, 2014a, p.84).

Apenas Emília relata a situação ainda no presente. Nina e Mônica, apesar de reconhecerem o ato como já praticado pelas mães, utilizam o verbo ler no pretérito. Como se essa ação tivesse sido importante apenas até o momento em que as crianças se apropriaram do ato cultural de ler.

P: Na sua casa alguém conta histórias pra você?

Nina: Não, não, porque eu já sei ler e todo mundo sabe ler lá.

P: Então ninguém conta histórias?

Nina: Não, não. Eu leio sozinha. E meu irmão também. (06/08/2019)

Contudo, essa prática de compartilhar o texto com o filho por meio da transmissão vocal não deveria interromper-se após o aprendizado do ato de ler, pois ele permanece presente na sociedade leitora, diz Bajard, que acrescenta: “[...] seria uma lástima se a conquista da leitura ocasionasse o desaparecimento da transmissão vocal, pois esta última é uma prática social importante para qualquer ser humano na vida cotidiana e no teatro[...]” (2014b, p. 66). Além de importante elas são distintas, enquanto a transmissão vocal guarda traços da teatralidade, a leitura caracteriza-se como atividade literária, portanto não se invalidam ou se substituem. Mais que a importância do dizer diminua com a conquista da leitura, ela não pode desaparecer (BAJARD, 2014a).

Também é importante no processo de formação de leitores, as crianças perceberem o interesse dos pais por suas leituras, desde que este não seja demonstrado por meio de interrogatórios e avaliações (BAMBERGER, 2002). Jolibert e colaboradores (1994) reconhecem os benefícios de os pais mediar as relações dos filhos com os livros e destaca o significado desses lerem e folhearem livros literários infantis junto com as crianças. À medida que passam as páginas também devem incentivar as crianças a fazerem inferências para as páginas seguintes.

A segunda ação descrita por Bamberger (2002) como relevante na formação de leitores é a organização de uma biblioteca pessoal para o filho. De fato, as relações estabelecidas entre a criança e o meio na qual ela vive é relevante em sua constituição, por isso, a organização de um espaço onde os livros fiquem disponibilizados aos olhos e ao alcance dos pequenos é fundamental. Pelas descrições a seguir parece que apesar de nenhuma das crianças ter um ambiente que se aproximasse de uma biblioteca pessoal, todas guardavam os seus livros em guarda-roupas e armários.

P: Onde ficam guardados os livros que seu pai tem?

Nikolai: Tem um rack, aí tem um armário assim no rack aí lá tem um monte de livros dentro do armariozinho. Se for pra contar tem uns 100.

P: Você tem livros guardados no seu quarto?

Nikolai: Tenho. Pera aí, se eu não me engano o meu pai tinha me dado um livro infantil. É, tá na minha gaveta. Agora que eu me lembrei. É um livro evangélico que a gente comprou lá na igreja.

P: Onde ficam os livros de sua casa?

Nina: Os livros ficam no meu guarda-roupa. Os meus e o da minha irmã. A minha mãe também tem um que é igual esse da Eveline [*O poder da esperança*] que fica no guarda-roupa dela também.

P: Você tem muitos livros?

Nina: Não sei, mas é menos de vinte.

Emília: Os meus ficam no armário. O armário tem duas partes. Tem os livros da escola e os livros e os brinquedos que ficam lá. E tem estante que fica assim na parede e tem um monte de livro lá.

P: Tem muitos livros na sua casa?

Emília: Uhum.

Mônica: Os meus ficam na sala em uma cesta. A gente chama de cesta da leitura. Lá tem livro infantil, gibi.

Valentina: Eu tenho uma prateleira que ela só tem coisas minhas. Fica em uma sala da casa da minha vó.

P: E sua vó, tem livros também?

Valentina: Tem. É livro da igreja. Só de oração. Ficava guardado no armário. Mas a minha vó teve que vender o nosso armário pra pagar conta aí ela botou dentro do quarto dela na estante. Ela tem dois livros. Mas antes quando eu era pequeninha, ela tinha um mooonnte de livros. Era uma mesa cheia de livro.

P: E o que ela fez com esses livros?

Valentina: Ela doou ou jogou fora. Eu não sei. Toda vez que eu chegava lá era um monte de livros. De escola e livros assim ó[aponta para os livros literários ilustrados]. (13/08/2019)

Quero aqui destacar os espaços citados por Emília e Mônica. O fato daquela reservar o mesmo espaço para os livros e os brinquedos pode denotar maior intimidade entre a menina e esses materiais dados a ler, uma vivência maior. Já a mãe de Mônica ao organizar um espaço para guardar os livros e nomeá-lo demonstra perceber a importância da organização dos livros ao alcance das crianças.

Orientar os filhos a investirem parte do seu dinheiro em livros é a terceira ação descrita por Bamberger (2002) como importante à formação de leitores. As mães de Emília, Nina e Mônica ao levar as filhas com uma certa frequência a livrarias demonstram ter essa percepção.

Nina: A mamãe também compra vários livros pra mim. Acho que é só isso que elas fazem. Geralmente a livraria que a gente vai comprar livros é naquela do *shopping*. Lá tem muitos livros, a mamãe vai comprar pra mim, por exemplo quando a gente já não tem mais livros pra ler porque já leu todos, ela fala: hoje a gente vai no *shopping* pra comprar livros. De vez em quando a gente só vai dar uma olhada mesmo.

P: Como a sua mãe te incentiva a ler?

Emília: Ela compra vários livros pra mim. Quando eu não tenho mais nenhum livro pra ler, ela vai nas livrarias. E a gente, às vezes, vai naquela livraria que tem livros usados, mas que ainda estão novos pra ler.

P: Sua mãe já te levou na livraria comprar livros?

Emília: Sim. Eu comprei *Diário de um banana* e *Anne Frank*.

Mônica: Ela compra os livros pra mim e também quando eu não tenho nenhum livro pra ler mais, porque eu já li quase todos, ela compra um pra mim.

P: Sua mãe já te levou em uma livraria?

Mônica: Já.

P: Pra comprar livros?

Mônica: Sim.

P: Muitas vezes ou poucas vezes?

Mônica: Poucas vezes.

P: E você, Valentina, já foi a uma livraria?

Valentina: Não.

P: Você nunca viu uma livraria?

Valentina: Já vi de passar em frente, mas dentro não.

P: E uma biblioteca você já foi?

Valentina: Não.

Emília: Eu já fui em uma biblioteca lá no centro, lá perto daquela igreja e minha mãe me levou, aí meu pai deixou a gente lá: eu e minhas irmãs e minha mãe. Aí a gente foi na biblioteca lá perto daquela igreja e a gente leu um monte de livros. Lá tem um baú cheio de revistinhas e livros. Aí eu li um livro que era de um dragão e de um menino. Esse dragão levava ele pra passear e era muito legal.

P: Você já foi a uma livraria ou biblioteca?

Nikolai: Já. Quando teve um passeio aqui dessa escola que a gente foi num lugar que era cheio de livros, eu acho que era uma biblioteca, porque tinha muitos livros, tinha uma sala que era só de livros.

P: Você já foi a alguma biblioteca ou livraria?

Eveline: Não.

P: Além desse, sua avó já te deu outro livro?

Eveline: Não. Só esse.

P: Você já foi a livrarias, Nina?

Nina: Várias vezes. Eu já fui naquela do *shopping*.

P: Quem te leva na livraria, Nina?

Nina: A minha mãe.

P: Leva você pra comprar ou só pra ver?

Nina: De vez em quando comprar, de vez em quando ver. Antes quando eu não gostava de ler ainda, ela sempre me levava lá só que eu não gostava muito, porque eu não tinha muita intimidade com os livros e tal, mas aí, depois que minha tia me deu o livro, que eu comecei a gostar mais, aí quando ela me levava lá eu não sabia nem que livro escolher.

P: Você já foi a uma livraria, Eveline?

Eveline: Já, mas nunca entrei. Eu sempre falei com o meu pai, mas ele disse que não tinha dinheiro, porque tinha muitas contas pra pagar. (06/08/2019)

Emília: O *pequeno príncipe* a minha mãe que trouxe. *As aventuras da Elie: amizade aos bichos*, a gente tava passeando no *shopping*, aí eu falei se a gente poderia ir na livraria. O meu pai falou que a gente poderia escolher um livro, aí eu abri, achei que era legal e escolhi *As aventuras da Elie*. (28/08/2019)

Ao que fica evidenciado, livrarias, sebos e bibliotecas públicas são espaços coexistentes importantes na constituição em leitora literária de Emília. A mãe da menina além de perceber

a importância de levar a filha a livrarias, também reconhece a necessidade de que a menina vivencie situações de leitura em sebos, feiras, projetos de leitura e a bibliotecas públicas. Entretanto, apesar de terem em comum a presença do objeto livro, é preciso diferenciar esses espaços.

A livraria é o local onde se vendem livros. Há claramente aí uma finalidade comercial que além de objetivar a formação do leitor também visa ao lucro. Emília afirmou ir à livraria não apenas para comprar mas também para olhar os livros. Situação semelhante foi evidenciada na pesquisa de Corsi, em que 79,23% dos adolescentes entrevistados afirmaram frequentar livrarias com o objetivo de apreciar as obras e 54,21% para comprar. Destaco ainda que os livros inseridos nas listas de desejos, apresentadas na seção 4.1, de Emília e Nina, ambas frequentadoras das livrarias, estavam expostos na livraria do *shopping* em lugar estratégico, fato este que demonstra a influência desses espaços nas escolhas das crianças.

Já os sebos são locais onde livros usados são comprados e vendidos. Além de preços mais convidativos, neles há a possibilidade de encontrar obras raras já esgotadas no mercado editorial (CAVAGLIERI; STEINDEL, 2009). Acredito que o fato de a mãe de Emília estar num processo de escrita de dissertação de mestrado tenha contribuído para que ela fosse até o local possivelmente para adquirir obras que pudessem contribuir em sua escrita e ter levado junto consigo a filha.

Já as bibliotecas citadas, apesar de públicas, eram frequentadas apenas por Emília. Nikolai, Eveline e Valentina, que eram as crianças que menos tinham contato com os livros literários em casa, não as frequentavam. Foucambert (1994, p. 124) argumenta: “As bibliotecas estão presas a essa contradição. Elas dirigem-se corretamente aos leitores; atualmente experimentam estratégias de encontro com os leitores potenciais; mas estão cruelmente desarmadas diante de não leitores”. Esses espaços são fundamentais para a democratização do acesso aos livros, por isso a sua função “[...] na luta contra o iletrismo insere-se na implementação global de uma política que enfim concretizaria a responsabilidade do poder público em matéria de leitura” (FOUCAMBERT, 1994, p. 143).

Enquanto as livrarias são frequentadas por aqueles que possuem condições financeiras mais privilegiadas, a biblioteca pode ser frequentada por todos. Na busca por ampliação de público, elas não podem assemelharem-se com as livrarias, ou seja, “[...] não devem entrar na lógica da sociedade de consumo sob o pretexto de aumentar o número de leitores; devem sim, ajudar o público a conhecer e entender o funcionamento do objeto social que, mesmo com sua fama cultural, não deixa de ser o terreno por excelência da ideologia” (FOUCAMBERT, 1994, p. 143). É preciso se afastar cada vez mais dos modelos de consumos do livro. Não é o livro

que deve ser promovido em uma biblioteca, como acontece nas livrarias já na forma de apresentação desse objeto, mas um comportamento leitor, alerta Foucambert (1994, p. 144): “O bibliotecário deve sair da biblioteca para atuar com as pessoas onde elas estão. Atuar com elas e não ir apresentar-lhes o que encontrariam nas bibliotecas se não fossem não-leitores. Não se trata de transformar-se em animador cultural, mas, como especialista na escrita e na leitura, intervir na vida das pessoas, seu trabalho, lazer, atividade familiar e social”.

Com a exposição acima não pretendo argumentar contra as livrarias e sebos. Pelo contrário, esses são espaços importantes para mediar a relação da criança com o livro, entretanto, são frequentados apenas por uma parte da sociedade, já que para isso é preciso ter dinheiro para adquirir os livros. Por isso, destaco a importância das bibliotecas públicas e escolares. Essas são espaços mais democráticos frequentadas também por aqueles que não podem comprar os livros.

A ida de Emília a esses espaços era frequente e isso não ficou evidenciado apenas em seu discurso, mas também em um encontro inesperado que tive com ela, a irmã mais nova e o pai dentro de uma livraria num *shopping center* da cidade de Porto Velho. Neste encontro, em um diálogo informal com o pai da menina, ele falou sobre a influência do comportamento leitor da mãe sobre as filhas. Talvez por ter uma formação voltada à leitura e estar cursando mestrado em Letras, a mãe de Emília compreenda “[...] a necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (VIGOTSKI, 2018b, p. 25) e nessas destaco a criação e a leitura literária. A menina que tinha a mãe como incentivadora de leitura, assumia esse papel em relação à irmã:

Emília: A minha irmã não tem sono. Aí eu leio, leio pra ela, aí eu já tô com sono aí ela fala: lê mais, lê mais. Aí eu falo: tá bom, só vou ler esse, aí tu vai dormir. Com a minha mãe também. Ela lia pra mim, aí quando ela via eu já tava dormindo. (13/08/2019)

Destaco também o empenho da mãe de Nina na tentativa de contribuir para a formação leitora da filha. Mesmo não sendo leitora e não tendo formação adequada como a mãe de Emília, sabia da importância de levar a filha em livrarias mesmo quando o objetivo não era a aquisição desses objetos. Como Nina disse, o intuito da mãe era proporcionar situações em que a menina pudesse criar intimidade com os livros.

Por fim, mas não menos importante, Bamberger (2002, p. 72) ressalta a importância de “Zelar para que se reserve algum tempo para a leitura no maior número possível de noites, no qual cada membro da família lerá o seu próprio livro”. Nem todos da casa faziam isso, mas

Emília relatou como rotineiro o fato de realizar a transmissão vocal de um livro para a irmã mais nova quase todas as noites antes de dormir. Segundo ela, fazia isso porque a irmã ainda não sabia ler. Nestes momentos, Emília tornava-se o outro mais experiente que mediava a relação entre a irmã e o livro.

Além dessas ações, as crianças relataram outras como importantes incentivos à formação de leitores. Dentre elas destaco as conversas tidas entre Mônica e a mãe: “Converso com a minha mãe. Eu sempre falo com ela depois que eu leio um livro que ela recomendou. Aí eu falo pra ela o que que eu achei, como é que a história é” (10/09/2019). Também Eveline relatou os diálogos com a avó como formas de mediações de leitura. Essas conversavam a respeito de alguns capítulos do livro *O poder da esperança* que a menina estava lendo. Outras formas de incentivos foram descritas pelas crianças, a exemplo dos discursos em defesa da leitura praticados tanto pela avó de Eveline quanto pelo pai de Nikolai.

P: Como sua vó te incentiva a ler?

Eveline: Ela diz que internet não ensina nada, então eu me toquei e comecei a ler.

P: Alguém te incentiva a ler, Nikolai?

Nikolai: Sim, meu pai.

P: Como ele faz isso, Nikolai?

Nikolai: Tem hora que ele pega assim um livro, não tem? Desliga a televisão e fala lê esse livro aqui, que isso aí não vai te incentivar não, o livro vai. (06/08/2019)

Dialogar com outros a respeito do texto sem dúvida é importante para a formação de leitores. Quando as famílias demonstram interesse em ouvir os sentidos construídos pelos filhos a respeito do livro lido ou até mesmo dedicam um tempo para serem os ouvintes dos livros que eles estão lendo, contribuem para a formação de leitores literários. Por isso, além de proporcionar situações de contato com esses objetos culturais, é preciso trocar experiências relacionadas aos livros, em particular a transmissão vocal do texto, em que os gestos de ternura, a inflexão da voz, se misturam com as palavras: “[...] o que atrai a atenção da criança é o interesse profundo que os adultos têm pelos livros, seu desejo real, seu prazer real” (PETIT, 2008, p. 140). Compartilhar a leitura de um livro literário é gesto igualmente importante à formação do leitor literário. Pois com isso, os adultos demonstram interesse pelas ações praticadas pelos filhos. Algumas crianças já haviam compartilhado esses momentos com membros da família:

P: Com quem vocês já compartilharam a leitura de um livro:

Nikolai: Com meu pai. Eu tava no sofá um dia, aí ele aproveitou que ele tava sem nada pra fazer aí ele sentou lá do meu lado e ficou escutando eu ler história.

Valentina: Eu já tentei compartilhar com meu irmãozinho, só que ele não presta atenção. Ele prefere ficar mais na televisão. Quando minha mãe saía, eu ficava assim com a minha vó.

Emília: eu já fiquei assim com a minha mãe. Antes a gente tinha uma cama de casal, agora a gente tem um treliche. Quando a gente tinha uma cama de casal, aí ela sentava lá pra ler pra gente. (13/08/2019)

Importante perceber que das seis crianças, apenas Nikolai cita o pai, figura masculina, como mediador, as demais reconhecem a figura feminina nesse processo. Petit (2013, p. 121) já havia chegado a essa conclusão em suas pesquisas. Os resultados demonstram:

[...] os mediadores do livro são em sua maioria mulheres, ou homens que não temem sua própria sensibilidade nem a companhia das mulheres. Elas têm um papel preponderante como agentes do desenvolvimento cultural[...]. Enquanto, inversamente, nas regiões do mundo onde as mulheres são privadas de escolarização, o escrito circula pouco.

Em suma, com mais ou menos intensidade, de formas distintas, todas as crianças reconheceram o papel de familiares em seu processo de constituição leitora. Em uma pesquisa qualitativa não há como mensurar essa influência, mas se “O fenômeno psíquico compreendido e interpretado só pode ser explicado por meio dos fatores sociais determinantes da vida concreta de um indivíduo nas condições sociais do meio social” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 117), as condições de vida, o fato de visitarem ou não bibliotecas, livrarias, feiras de livros, perceberem integrantes da família como leitores ou não, reconhecerem a importância dos livros na vida desses mediadores, enfim todas essas vivências influenciaram no processo de formação de leitores.

O contato prévio com os livros e a leitura relatada pelas crianças corroboram com a defesa de Bajard (2014b) sobre a transformação no acesso à leitura. Se em um passado não tão distante, as crianças nascidas em lares de pais pouco letrados apenas tinham acesso a esses objetos quando entravam na escola, atualmente essa realidade começou a mudar. Muitas famílias, mesmo aquelas que não tiveram a oportunidade de se tornarem leitoras, estão percebendo que “[...] não existe mais idade mínima para a criança ser presenteada com obras da literatura infanto-juvenil, folheá-las no sofá e escutar “histórias do livro” na cama antes de dormir” (BAJARD, 2014b, p. 15). Entretanto, muitas crianças não têm esse acesso aos livros no ambiente familiar e isso aprofunda as desigualdades entre aquelas provenientes de lares letrados e não letrados. Nesse último contexto, a escola se mostra ainda mais essencial, continua

Bajard, pois ela pode “[...] reduzir as diferenças oferecendo desde muito cedo esse contato diversificado com a escrita, praticando diariamente as três atividades. [dizer-ler-escrever]” (2014a, p. 84).

Essas distintas vivências com os livros e a leitura foram evidenciadas nos enunciados das crianças. As condições financeiras, escolares e até mesmo religiosas de algumas famílias dificultavam o contato com os livros literários. Valentina gostaria de ter mais livros para ler, contudo as condições sociais da família não permitiam isso e ela era orientada pela avó a reler os poucos livros que tinha. Fato este que não agradava a menina. É claro que a releitura de um livro é importante. Martins (1982, p. 85) apresenta alguns de seus pontos positivos, entres eles, destaca: “[...] oferece subsídios consideráveis, principalmente a nível racional. Pode apontar novas direções de modo a esclarecer dúvidas, evidenciar aspectos antes despercebidos ou subestimados, apurar a consciência crítica acerca do texto, propiciar novos elementos de comparação”. Contudo ela deve ser praticada por escolha do leitor. Quando isso é feito por falta de alternativa em debruçar-se sobre novos livros, acaba desfavorecendo a formação de leitores literários.

Eveline também possuía poucos livros em sua casa e estes muitas vezes não eram de seu interesse. Já Nikolai apesar de viver em uma casa com muitos livros, todos de cunho espirituais e religiosos, gostaria de ter contato com outros: os ilustrados. Durante a pesquisa, ambas as crianças ressaltaram a vontade de ter mais contato com essa forma de composição dos livros ilustrados. O desejo de ambos vai de encontro ao pensamento de Martins (1982, p. 43): “[...] o livro com ilustrações coloridas agrada mais; se não contém imagens, atrai menos”. É por isso que o contato com esses objetos é importante para a formação do leitor literário. Como cada criança relatou contatos diferentes com esses objetos em virtude de vários fatores, corroboro a defesa de Miotello (2018a) de que o grupo social no qual a criança nasceu, tempo histórico, tudo isso contribui para a sua constituição humana. Também esses fatores marcam a sua constituição ou não em leitores literários.

As vivências das crianças com situações de leitura eram muito diferentes, enquanto algumas tinham contato apenas com poucos livros, em um universo restrito ao lar, Emília visitava feiras de livros, bibliotecas, livrarias, sebos e até projetos de leitura, como por exemplo um desenvolvido por professoras da Universidade Federal de Rondônia *Leitura no Sítio* onde conheceu autores como Ninfa Parreiras, autora de *Donana e Titonho*. Os mundos de leitura das crianças eram distintos. Volóchinov (2017, p. 214) diz: “O mundinho da vivência pode ser estreito e escuro e sua orientação social, ocasional e instantânea, própria apenas a um grupo eventual e instável formado por algumas pessoas”. O mundinho de leitura de Emília era largo

e reluzente e isso ficou evidenciado não apenas pela quantidade de obras literárias já lidas, mas principalmente pela qualidade estética desses textos.

Viver em um mundo estreito e escuro, onde as situações de leitura são esporádicas, os poucos textos lidos não possuem qualidade estética, dificulta no processo de formação de leitores literários visto que “[...]aquelas vivências vagas, pouco desenvolvidas, que relampejam na nossa alma, bem como pensamentos e palavras ocasionais e vazios” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 215), são embriões que não chegaram a se desenvolver. No caso da leitura são embriões literários que por serem insignificantes não foram capazes de constituir-se em vivências literárias significativas à formação do leitor, porque:

[...] essa vivência ocasional permanece isolada na vida espiritual de uma pessoa. Ela não será capaz de firmar-se e encontrar uma expressão diferenciada e acabada, pois, se ela é privada de um auditório socialmente fundamentado e estável, de onde surgirão as bases para sua diferenciação e acabamento? (VOLÓCHINOV, 2017, p. 214)

Tudo nos vem das bocas de nossos interlocutores. “Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles” (BAKHTIN, 2011a, p. 373). Isso significa que a percepção das crianças a respeito do objeto livro literário estava carregada de valores axiológicos, como é possível evidenciar na fala de Nikolai.

P: Mas livros de criança você não tem?

Nikolai: Só um gibi.

P: E é qual gibi?

Nikolai: *A turma da Monica Jovem.*

P: E em casa você só lê esse gibi ou o livro do seu pai?

Nikolai: Praticamente. Ele me deu um livro que eu tô lendo.

P: Que é qual?

Nikolai: Que é *Viva à esperança*. Aí eu tô quase pra terminar ele, falta só dois capítulos. Aí eu nem li aquele gibi todo.

P: Então você começou a ler mas não terminou?

Nikolai: Ele é muito grande.

P: E por que você não terminou?

Nikolai: Não gostei muito não. Tinha tipo coisa demoníaca nele. Era da *Turma da Mônica Jovem*. A Mônica tinha poderes, tinha o capitão Fedó, eu acho.

P: Aí você não gostou dessas coisas?

Nikolai: Ahã. Meu pai até tinha visto aí ele também não gostou muito não. (13/08/2019)

Os enunciados de Nikolai denotam o quanto os seus signos individuais estão inter-relacionados com os signos ideológicos familiares. A crença do menino que o levou a

caracterizar a obra de Maurício de Souza como diabólica, portanto inadequada à leitura, hoje crença própria, um dia já foi crença alheia. Isso porque “[...] o sistema de meu psiquismo, pertence desde o princípio, a um sistema ideológico e é regido pelas suas leis”. As convicções de Nikolai não eram resultantes de seu organismo biológico “[...] mas por todo o conjunto das condições cotidianas e sociais” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 130) e essas condições são determinantes para a constituição do indivíduo, acrescenta Volóchinov (2017). Petit (2009, p. 174) também já havia discorrido sobre a diferença das preferências de distintos leitores. Segundo ela, “[...] o que faz a felicidade de um entediará ou angustiará o outro, tamanha é a diferença entre os leitores: de idade, sexo, geração, contextos sociais e culturais nos quais eles vivem, a história própria de cada um e a qual eles devem enfrentar”.

Tanto esse conceito desenvolvido por Volóchinov (2017) é verdade que outras crianças da pesquisa já haviam lido a obra em questão e os sentidos dados ao gênero discursivo história em quadrinho foi distinto ao de Nikolai. Isso porque as leituras são subjetivas e resultantes dos diálogos estabelecidos entre leitor e texto. Nesses diálogos os signos interiores, vivências, são envolvidos resultando em leituras plurais. O fato de Nikolai pertencer a uma família evangélica, com modelos de leitura pautados em obras cristãs contribuiu para imagem formada a respeito da obra de Maurício de Souza. Volóchinov (2017, p. 210) já havia falado sobre isso. Para ele: “A situação social sempre determina qual será a imagem, a metáfora e a forma de enunciar a fome que pode se desenvolver a partir de dada direção entonacional da vivência.” Acredito que a situação social de Nikolai determinou a imagem criada e a forma de enunciar uma das obras de Maurício de Souza.

Apesar de reconhecer o importante papel da família na constituição da criança leitora de textos literários, não excluo a importância da escola nesse processo. Essas práticas não podem ficar restritas às crianças provenientes de famílias com acessos aos livros (BAJARD, 2014b). É preciso democratizar esse acesso e nisso a escola tem papel fundamental como passo a discutir no tópico seguinte.

3.2.2 O papel da escola na formação de leitores literários

Por compreender a importância do meio familiar e social na constituição do sujeito como defende Vigotski (2018b, p. 44) “Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre fruto de seu tempo e de seu meio”, acredito que a formação do leitor literário esteja intimamente relacionada às experiências de leitura tidas na família e na escola. Enquanto aquela geralmente

contribui apresentando aos filhos os textos literários por meio de uma voz familiar e do contato com os livros, a escola tem o dever de ir além disso e ensinar as crianças os modos culturais de ler esses objetos, como ressalta Arena (2015, p. 136): “[...] a escola e seus agentes são responsáveis pelo ensino da prática cultural do ato de ler e para isso, não basta ensinar apenas o domínio do sistema linguístico, porque esse não é, especificamente, o objeto a ser ensinado”. É papel da escola propor situações de ensino de leitura literária organizados intencionalmente com o objetivo de ensinar as crianças o ato cultural de ler.

Bajard (2014b), defensor da importância da Literatura Infantil para o desenvolvimento humano, ressalta a relevância do meio escolar na figura do professor em mediar o contato das crianças com esses textos que expressam os sentimentos humanos. O ambiente educacional deve ser organizado intencionalmente e todos os agentes escolares ligados ao ensino devem compreender ainda que as vivências de leitura literária das crianças em âmbito familiar são distintas, nem todas as crianças são Emílias. Ao contrário, seu público será composto de muitas Evelines, Valentinas e Nikolais com poucas vivências literárias com textos literários por distintas razões como já apresentado na seção anterior desta tese. Com isso quero ressaltar a pluralidade dos alunos de uma escola. Enquanto uns vem de um lar onde o ambiente de leitura é ideal, outros vêm de um ambiente pouco letrado e por isso necessitam tanto ouvir histórias contadas por outras pessoas, ter o contato individual com os textos como aprender as estratégias necessárias à leitura literária. As crianças são distintas, adverte Bajard (2014b, p. 94) “[...] nem todas entram na escola com a mesma bagagem cultural. As chances de sucesso são desiguais, já que algumas mergulham na cultura do livro muito antes da idade da alfabetização”.

A escola deve ter consciência de sua importância na formação de leitores. Para isso, deve se afastar de crenças muitas vezes enraizadas nos discursos pedagógicos, a exemplo de “fulano não nasceu para ser leitor” ou “ele puxou ao pai, não foi feito para os livros”. Aproximar a prática pedagógica com a Teoria histórico-cultural requer não atribuir o desenvolvimento humano a divindades, mas ter consciência do seu papel como educador, portanto, sujeito que deve planejar situações favoráveis ao aprendizado, como explica Mello (2002, p. 2):

Da mesma forma que os homens não são ricos ou pobres por uma decisão divina, mas devido ao lugar que ocupam nas relações sociais –que, diga-se de passagem, foram criadas pelos homens ao longo da história-, também não têm mais ou menos capacidades, mais ou menos habilidades, mais ou menos aptidões para as artes, para a filosofia e para a ciência por um presente ou castigo divino, mas devido a suas condições materiais de vida e de educação, que são condicionadas pelo lugar que os homens ocupam nas relações sociais.

A partir de agora passo a apresentar as formas como as crianças vivenciaram a leitura literária no meio escolar. Início apresentando as suas concepções a respeito do único ambiente presente na escola destinado aos livros literários, o *Pátio de leitura*, em seguida abordo as suas memórias de como os textos literários foram-lhes apresentados em anos anteriores e, por fim, a forma como a professora do 5º ano trabalhava com a Literatura Infantil em sala de aula.

3.2.2.1 Era um pátio muito engraçado, havia livros, mas poucas condições para a leitura

As condições favoráveis ao aprendizado, argumentam Jolibert e colaboradores (1994, p. 12, grifos da autora), são criadas quando “[...] *se vive num meio sobre o qual é possível agir, no qual é possível, com outros, discutir, decidir, realizar, avaliar...*”. A autora prossegue sua defesa lembrando aos educadores que eles contribuem para a formação de leitores quando criam meios estimulantes para a prática da leitura e esses são administrados pelos pequenos que têm os seus projetos de leitura e leem tanto pelo prazer quanto pela busca de informações, e ainda organizam cantos de leitura repletos de livros e revistas tanto na sala de aula quanto nas bibliotecas, etc.

Por corroborar os posicionamentos de Jolibert e colaboradores apresentados acima, quis saber das crianças as suas concepções sobre o incentivo da escola para a formação de leitores literários:

P: Mas e na escola, vocês acham que aqui tem alguém que incentiva vocês a ler?

Crianças: Sim.

P: Como a leitura é incentivada na escola?

Nina: Lá tem os livros, naquela parte lá do pátio, tem os livros que é a parte da leitura e também as professoras lá naquela hora que está todo mundo reunido quando a gente chega, elas também, de vez em quando, leem uns livros pra gente.

P: É frequente as professoras fazerem isso?

Crianças: Não.

Nina: Elas já leram uns dois livros. (06/08/2019)

Teço uma crítica ao verbo escolhido por mim no diálogo acima: incentivar. O mais adequado seria ter usado “ensinar”, pois o incentivo parte do pressuposto de que as crianças já sabiam ler, ou seja, já tinha adquirido todos os modos culturais de se relacionar com o objeto livro, e isso nem sempre é verdade.

O advérbio *lá* usado por Nina fazia referência ao *Pátio de leitura*. Segundo as crianças, como não havia biblioteca, sala de leitura e nem espaço para isso na escola, em 2018, a direção

escolar fez uma votação entre os alunos para decidir se devia expor os livros literários em espaços planejados dentro das salas de aulas ou no pátio escolar. Essa última opção foi a mais votada e o espaço foi organizado. Essa ação foi considerada positiva pelas crianças, pois ter os livros à disposição seria uma forma de incentivo à formação de leitores literários, segundo elas. Entre deixar os livros trancafiados dentro de caixas e armários, longe do alcance das crianças, como ainda acontece em muitas escolas brasileiras, deixá-los à disposição foi de fato a melhor opção da escola, mas isso por si só não é suficiente.

Vigotski (2018b, p. 73) faz uma ressalva àqueles que objetivam estudar a influência do meio no desenvolvimento humano. Para ele o meio por si só não é capaz de proporcionar desenvolvimento. Não se pode pensar “[...]que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança”. Assim sendo, uma criança que permanece por muito tempo em um espaço repleto de livros não é capaz de se formar leitora, pois os mecanismos para isso não se encontram no ambiente, mas na “[...]relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018b, p. 73).

Posicionamento similar ao de Vigotski é encontrado na pesquisa de Pais (2011, p. 40). Para essa pesquisadora não basta organizar um espaço para os livros, mas também as relações promovidas nesse ambiente:

Se, para alguns não é fundamental o modo como os textos, os livros e a leitura chegam às crianças e aos jovens, depondo toda a importância no simples facto de haver livros, disponibilidade e meios, para outros será essencial o cuidado colocado na criação de ambientes favoráveis ao acto de ler, preparando espaços e tempos de leitura capazes não só de oferecer os materiais para que ela se realize, mas de sensibilizar para a mesma, vinculando os espíritos e promovendo o interesse pela miríade de conteúdos que ela pode veicular.

Com isso Pais (2011) demonstra a importância de também organizar intencionalmente os espaços físicos da escola para a promoção de leitores. Esses são tão importantes que adquirem a função de elemento mediador da aprendizagem (PAIS, 2011). Os ambientes devem provocar o desejo nas crianças de ali vivenciarem momentos de interação com os livros literários. Pela forma como foi organizado, não compreendi esse ambiente como pátio da leitura, mas apenas como o pátio dos livros, pois o espaço não era o mais adequado para a realização da leitura dos textos, como pode ser evidenciado na descrição seguinte.

O *Pátio da leitura*, como o próprio nome diz, ficava localizado no corredor, na parede do lado direito para quem entrava na escola. Todas as crianças passavam por ele para entrar,

sair, usar banheiros, ir até a sala da direção e supervisão. Formava-se o corredor, porque havia salas de aulas dos lados esquerdo e direito, já na parte da frente e de traz da escola além de paredes havia portões de grades. Ao todo eram oito prateleiras de madeira, sem pintura, em forma de caixote com abertura apenas na parte superior e fendas entre as duas ripas frontais possibilitando a visualização apenas das capas dos livros que eram guardados na parte frontal. Em uma das paredes foram instaladas quatro prateleiras na linha horizontal, que ficavam na altura das crianças, inclusive das menores. As outras quatro estavam dispostas em dois grupos verticais, separadas por uma janela. Duas delas podiam ser alcançadas pelas crianças maiores já os livros que ficavam nas prateleiras superiores só podiam ser alcançados com a ajuda de cadeiras que as crianças usavam para subir. Além disso, na parte superior da parede havia o nome do ambiente denominado de *Pátio de leitura* e dois enunciados de incentivo às crianças: *Vamos escolher um livro, Ler é muito bom*, além das figuras representativas de uma menina e menino com livros na mão. Todos esses materiais confeccionados em E.V.A. Como o local servia para passagem de todas as crianças, não havia tapetes, almofadas, *puffs* ou qualquer outro objeto confortável que pudesse ser espaço de aconchego caso decidissem usar o pátio para a leitura como sugere o seu nome. No local, havia alguns bancos usados pelas crianças enquanto aguardavam o horário de entrar para a sala. Além de não ter objetos para os alunos sentarem-se ou deitarem-se confortavelmente enquanto liam, o espaço era barulhento, visto que no horário da entrada, recreio e saída havia uma grande quantidade de meninos e meninas que conversavam, corriam e brincavam. Em decorrência do clima da região norte do Brasil a temperatura no local era elevada.

Talvez por todas essas características inadequadas citadas, segundo as crianças, o espaço era pouco utilizado pelos professores da escola e pelos próprios alunos. No tempo em que lá estive, presenciei, por uma única vez, a professora do segundo ano levando as crianças até o local para escolherem livros e em seguida retornaram para a sala de aula. Provavelmente ela fez isso devido ao calor, falta de local para as crianças sentarem-se ou deitarem-se e pelos ruídos presentes, pois a todo momento pessoas passavam por ali. Como as crianças da pesquisa também presenciaram a professora do segundo ano levando os seus alunos para escolherem livros, perguntei se alguma das professoras já haviam feito isso com elas. Todos responderam negativamente e Emília afirmou que as crianças não recebiam incentivo para pegar os livros ali guardados, enquanto Eveline acrescentou “Aqueles que se interessam pegam.” (10/09/2019). Porém, como o interesse pela leitura de livros literários não é inata, questiono-me a respeito de que interesse teria uma criança que não tem contato com livros literários nem no ambiente

familiar e nem no escolar em ir até esse local para retirar um livro e lê-lo. As condições para que o interesse em fazer isso surgisse deveriam partir da escola.

Mesmo com todos esses problemas, algumas crianças usavam o local para ler no momento da saída, como é o caso de Nina e Emília. Como as garotas, ao final da aula, esperavam as mães buscá-las, elas usavam o tempo livre de espera para escolher um livro e ler. Devido ao barulho da entrada e recreio, o horário mais propício para a leitura no pátio era de fato o momento da saída. Entretanto, além de limitar o acesso de muitos, já que grande parte das crianças não ficavam esperando seus pais na saída da escola, como relatou Valentina, aquelas que ficavam tinham a pressa em ler como fator limitador.

Pelos enunciados foi possível perceber que, dentro da sala de aula, não havia tempo destinado à leitura de livros de literatura. Ao optar por não proporcionar o diálogo das crianças com textos literários em seus suportes originais, a professora demonstra que essa não era ação nuclear dentro do currículo escolar. Para ela, o mais importante era ler os textos do Livro Didático para responder aos questionamentos propostos pelo próprio material e copiá-los no caderno. Não posso dizer sequer que as leituras de livros literários ficavam em último lugar na ação da docente do 5º ano, visto que em momento algum dos diálogos foram relatadas situações de contato com o livro literário proposto pela professora do último ano do Ensino Fundamental, séries iniciais.

Sendo assim, Emília e Nina criavam as condições para ler os livros literários disponibilizados pela escola ao final da aula, enquanto aguardavam as mães. Entretanto, essas condições contrariam o pensamento de Taralli (2004, p. 36), pois para ele, os espaços de leitura deveriam ser locais para “[...] sentir, pensar, criar, produzir, constituindo-se como factor de motivação ou de desencorajamento dos seus utilizadores que nele possam ser e estar, simplesmente e sem pressas e com a calma que o prazer de ler exige”.

P: Em que momentos vocês vão ao Pátio da leitura?

Nina: Na hora da saída. A minha mãe demora pra chegar, então eu fico lendo lá de vez em quando ou então eu trago um livro pra ler.

Emília: Eu leio toda hora aqueles livros, às vezes já não tem mais livros pra ler. A minha mãe também demora um pouco pra chegar. Aí eu fico lá lendo, esperando ela chegar.

Valentina: Eu não leio muito lá porque na hora do recreio eu gosto de ficar na sala, porque eu não posso estar correndo e as brincadeiras que eles brincam é só de correr e depois eu vou embora sozinha pra casa porque eu moro bem aqui e eu não leio muito não ali. (10/09/2019)

O discurso de Valentina alterou-se, pois no diálogo do dia 27 de junho de 2019 já apresentado na seção 2.2, a menina afirmou que os livros lidos por ela eram os do *Pátio da*

leitura e que fazia isso no horário do recreio. Talvez assim tenha feito porque pensasse que essa resposta era a mais apropriada a dar a uma pesquisadora que investigava a formação do leitor literário. Entretanto, no encontro do dia 10 de setembro de 2019, ela se livrou do discurso pronto, aquele aceito e recomendado pela sociedade, e sentiu-se à vontade para expressar o que verdadeiramente pensava.

Também durante o percurso investigativo, presenciei algumas crianças de outras turmas lendo alguns livros. Essa prática era mais comum entre os mais pequenos que estavam cursando o primeiro e segundo anos. Eles chegavam à escola antes do horário previsto para o início da aula, iam até os livros, escolhiam e muitas vezes sentavam-se ao chão para lê-los. Enquanto tentavam, a maioria das crianças da escola corriam e brincavam, dificultando assim o processo de ler silenciosamente.

Para Pais (2011), a forma como as pessoas percebem os espaços físicos nas quais estão inseridas contribui de forma significativa para a motivação em desempenhar ações propostas neles. Por isso quis saber das crianças as suas concepções sobre esse espaço de leitura organizado pela escola:

P: Gente, a escola de vocês não tem biblioteca. Vocês gostariam que tivesse?

Crianças: Sim.

Valentina: Eu acho que todo mundo queria que pra gente ficar mais confortável e prestar mais atenção na hora de ler os livros era que tivesse uma salinha fechada com várias mesas e cadeiras e um monte de livro pra gente ler e se concentrar mais. Ali no pátio fica gente gritando, brincando, e fica muito barulho. E quando a gente vai pra lá, pro outro pátio, pra tentar ler a gente não consegue porque fica desconcentrado.

P: Ali do jeito que está é confortável?

Emília: Não, porque a gente senta nos bancos e aí o banco é duro e a gente não consegue se concentrar por causa do barulho que eles ficam fazendo lá pra fora.

P: Ali fora você acha muito barulho?

Nikolai: Acho, porque as crianças elas ficam assim brincando, ficam gritando. (27/08/2019)

Os enunciados acima denotam insatisfação com o espaço de leitura disponibilizado pela escola. Na formação de leitores literários, vários fatores estão envolvidos, dentre eles, o espaço reservado para a prática desse ato cultural. Além de todos os elementos citados como desfavoráveis pelas crianças, elas ainda citaram a questão da organização e disponibilização dos livros no *Pátio de leitura* como limitador. Na formação de leitores literários, os livros devem estar à disposição e alcance das crianças, por isso, a necessidade de disponibilizá-los em caixas, cestas, armários ideais à estatura dos pequenos. Essa não era a realidade da forma como

os livros eram disponibilizados no *Pátio de leitura*. Das oito prateleiras, apenas quatro ficavam ao alcance mesmo das crianças maiores, as demais foram dispostas de uma forma que as crianças tinham dificuldades para alcançá-las. As crianças haviam percebido isso e reclamaram a exemplo de Nina que lamentou a altura, mas disse já ter lido alguns dos livros expostos nas prateleiras superiores. Para isso, a menina desenvolveu uma estratégia: “Eu subi numa cadeirinha”. (17/09/2019).

Além disso, as crianças reclamaram da falta de organização. Como ficavam dispostos em prateleiras que pareciam caixas de madeiras, os livros eram organizados de modo que um ficava atrás do outro, então, as crianças não conseguiam visualizar a capa com as informações importantes, tais como título, ilustrações e autores.

Valentina: Tem que ajeitar os livros, porque tem muito livro legal aqui e às vezes a gente não vê porque tá tudo assim.

P: Ah, fica escondido, né?

Valentina: E desorganizado. Tem pessoas que arrumam só que aí as criancinhas, elas pegam e jogam no chão.

P: E pra ajeitar como ficaria melhor?

Nina: Os grandes atrás e os pequenos na frente, porque dá pra ver todos.

Emília: Poderia botar aqui os livros menores de crianças, os livros infantis e pra lá...

A constatação de que os livros eram organizados por funcionários da escola, mas que as crianças mexiam pode ser visto como fator positivo, pois demonstra que algumas crianças faziam uso dos materiais de leitura lá dispostos. Entretanto, a desorganização incomodava Nina e Valentina, já que isso dificultava a escolha das obras pelos títulos e ilustrações da capa. Assim como o ato de ler não é inato, os cuidados com os livros também não o são. Algumas crianças apenas têm contato com esses objetos culturais no ambiente escolar, por isso a necessidade de ensiná-las não só os modos de lê-los, mas também de preservá-los. Além da desorganização, o barulho do espaço incomodava as crianças:

Valentina: Pra mim poderia ser um lugar mais calmo, como assim numa salinha, só que se não tivesse assim uma sala, e fosse aqui mesmo, que fosse igual a Nina e a Emília falou: os grandes atrás e os pequenos na frente. Só que em um lugar os pequenos assim pras criancinhas. Aí um dia a gente poderia arrumar.

Nina: Só os lá de cima que tão um pouco arrumado, porque ninguém alcança. (17/09/2019)

Os espaços de leitura devem proporcionar o acolhimento do aluno leitor. Ao nos debruçarmos sobre um texto literário, adentramos no enredo para vivenciar as emoções dos personagens, mas o local deve ser propício para isso. Como as crianças podem se concentrar em determinada narrativa sentadas desconfortavelmente no piso de uma escola, em um espaço

sem ventilação e com várias outras crianças correndo e brincando ao redor? Portanto é papel da escola e de todos os responsáveis pelo processo educacional organizar espaços motivadores e instigadores. Acredito que pensar nas condições de leitura literária realizada fora da escola contribui para isso. Geralmente, os leitores literários buscam espaços aconchegantes, como a cama, um sofá confortável, tapetes com várias almofadas à disposição, tudo isso num local onde o silêncio predomina. Por isso, organizar espaços o mais parecido possível com esses citados pode instigar o desejo de ler. Taralli (2004, p. 39) contribui com essa discussão ao defender:

O acto e a experiência actual de sentar na poltrona de braços confortáveis para ler, remete-nos para as boas imagens e sensações da infância, ouvindo histórias no colo materno. Da mesma forma, experiências com implantação de bibliotecas escolares, onde foi utilizado um mobiliário com características estéticas, formais e de conforto substancialmente diferenciado em relação aos demais utilizados na escola, reforçam a condição de qualidade e identidade do lugar como espaço de leitura, estreitando as relações simbólicas com o lugar.

Pais (2011) lamenta que nem sempre as leituras realizadas nos espaços escolares podem ser exemplos de vivências positivas como as relatadas por Taralli (2004), porque, segundo a pesquisadora portuguesa, muitos desses espaços não foram projetados para o fim a que se destinam. O *Pátio de leitura* parece encaixar-se num desses espaços. Por mais que o local tenha passado por reformas, sua estrutura básica não foi alterada. Espaços como esses, diz Pais (2011, p. 30), não construídos e planejados intencionalmente para a leitura podem ser classificados como “[...] fracos promotores de leitura”, visto que não são acolhedores nem tão pouco funcionais.

Pais (2011, p. 15) defende a compreensão do espaço físico pelos agentes escolares como sendo muito mais que isso, pois nele está envolvido “[...] a forma como o tempo se organiza e os papéis que nele, supostamente, deveremos desempenhar”. É por isso que na sua organização no ambiente escolar deve haver a preocupação com os seguintes elementos: iluminação e cor, acústica e materiais, e climatização (PAIS, 2011).

O primeiro elemento pode afetar a própria leitura. Por isso, na construção desses espaços deve levar-se em consideração fatores que possam contribuir para a iluminação. Dentre esses, o Laboratório de Planejamento e *Design* Escolar (SDPL, 1999)²² recomenda a disponibilização de janelas em pelo menos 20% das paredes, pois isso contribuiria para melhor estética do

²² O SDPL é o Departamento da Universidade da Georgia (EUA), especializado na investigação e concepção de espaços arquitectónicos designadamente espaços escolares. Disponível em <http://www.coe.uga.edu/sdpl/sdpl.html>.

ambiente e consequentemente maior aprendizagem, A cor também deve ser levada em consideração porque é “[...] capaz de provocar sensações de frio e de calor, brincando assim com as nossas emoções e formas de estar [...]” (PAIS, 2011, p. 70).

A prática da leitura silenciosa exige concentração por parte dos leitores, por isso “O *design* escolar deverá levar em linha de conta a redução de indesejáveis ruídos de fundo, criadores de interferências no processo de ensino-aprendizagem e em muitas actividades de leitura, silenciosa e em voz alta[...]” (PAIS, 2011, p. 70). Esse elemento é tão importante para a leitura que estudos realizados nos Estados Unidos por Bonzaft e McCarthy (1975, *apud* PAIS, 2011) indicam que os alunos novaiorquinos tiveram suas capacidades de leitura diminuídas em virtude dos fortes ruídos nas proximidades escolar.

Por fim, mas não menos importante, Pais (2011) aborda a necessidade de um ambiente ventilado. Segundo ela:

Muitos estudos têm vindo a revelar que as condições térmicas na sala de aula afectam a capacidade dos alunos para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de diferentes tarefas pedagógicas, nomeadamente as de grande concentração, entre as quais se situam as relacionadas com a leitura. (PAIS, 2011, p. 73)

A pesquisadora acrescenta que pesquisas desenvolvidas por “Herrington (1952 *apud* PAIS, 2011) demonstraram que temperaturas superiores a 26° C têm efeitos danosos e consequências como a diminuição tanto na capacidade de trabalho quanto na produção acadêmica”.

No decorrer do tempo, as crianças tinham desenvolvido suas próprias maneiras de ler um texto literário. Todas elas formas confortáveis para dialogar com os livros. Pela descrição já realizada aqui, fica claro que não era possível ter o contato da maneira mais adequada nesse espaço disponibilizado pela escola:

P: Qual sua posição preferida para ler?

Nina: Deitada. Com um travesseiro na costa, com um braço bem apoiadinho.

P: E você faz isso em que lugar?

Nina: Em cima da cama.

Emília: Eu sento assim [senta e trança as pernas para demonstrar].

Mônica: Sentada.

P: Sentada onde? Numa cadeira, poltrona, sofá?

Mônica: Sofá.

P: E a televisão não te atrapalha?

Mônica: Não, porque eu deixo ela desligada.

P: E você Valentina? Qual sua posição preferida pra ler?

Valentina: Eu gosto de ficar mais à vontade, deitada.

P: Onde você fica deitada?

Valentina: No sofá. Com um travesseiro nas pernas. Porque é uma posição que eu me sinto confortável para ler.

P: E você, Nikolai? Qual sua posição preferida pra ler?

Nikolai: Deitado. No sofá, na cama. Até às vezes no chão.

P: E você Eveline?

Eveline: Eu gosto mais de ler sentada na cama. (06/08/2019)

Acredito que por esse ambiente estar tão distante do descrito como ideal por Pais (2011) e longe das expectativas das próprias crianças, elas tenham externalizado a preferência em realizar a leitura de textos literários no ambiente familiar, utilizando como argumentos principais o conforto e o silêncio, nos mais distintos lugares e maneiras, como apresento abaixo:

P: Mônica, você prefere ler na escola ou em casa?

Mônica: Em casa porque em casa ou eu vou pra sala ou pro meu quarto. No meu quarto tem mais silêncio, eu prefiro ficar lá.

Emília: Eu prefiro ler lá em casa, porque eu posso ir pra qualquer lugar que eu quero e tem mais silêncio. Semana passada eu li aquele livro lá *As minhocas comem amendoim* e também um que é *Ainda dá tempo*.

P: De onde são esses livros?

Emília: Da escola e eu levei pra casa pra ler e depois eu trouxe de volta.

Nina: Eu prefiro ler em casa, porque lá em casa eu posso ficar mais à vontade, eu posso ficar deitada. Aqui na escola não. Tem que ficar sentada lá no banco duro e também em casa é mais silêncio.

P: Nikolai, você prefere ler na escola ou em casa?

Nikolai: Gosto de ler sozinho.

P: Mas onde você lê sozinho: em casa ou na escola?

Nikolai: Mais em casa. Talvez de vez em quando eu fico lá dentro do meu quarto, na cama, às vezes, quando eu vou pro meu sítio também levo o livro. (13/08/2019)

As crianças também citaram como positivo o fato de algumas professoras realizarem a transmissão vocal dos livros literários no momento de acolhida no pátio. Ações como essas são importantes, tanto que foram memorizadas por elas ao relatarem suas vivências com a leitura literária na escola. Durante os dias em que estive na escola, presenciei essa ação sendo desenvolvida na Semana da Criança, conforme discorrerei no tópico que aborda a contação de histórias. Nas demais vezes, o espaço era utilizado para a execução dos hinos nacional, estadual e municipal e informes gerais aos alunos.

Durante o percurso investigativo Nina lembrou-se de outra ação considerada por ela como importante: a escolha do nome dado a esse ambiente: Pátio de leitura ou Biblioteca de pátio? Ao agir dessa forma, a escola demonstrou a necessidade de ouvir as vozes das crianças na tomada de decisões que irão afetá-las diretamente. Contudo, esse incentivo não pode se

restringir a isso. Petit (2013, p. 61) demonstra a importância dos professores na condução dos alunos em uma relação mais íntima com os textos. A autora acrescenta:

E fazê-los sentir que a necessidade do relato constitui a nossa especificidade humana[...]E também fazê-los apreciar a diversidade dos textos, fazê-los compreender que entre esses escritos de ontem e de hoje, daqui ou de outros lugares, certamente haverá alguns que terão algo a lhes dizer em particular.

Por todos os enunciados já citados, é possível afirmar que apesar de as crianças reconhecerem o esforço da escola em organizar um espaço destinado aos livros literários, elas percebiam não só todos os problemas do local, como imaginavam as características de um ambiente ideal para praticarem o ato de ler literatura.

P: Qual seria a biblioteca ideal?

Nina: Uma biblioteca que tem mesas, que a gente possa ficar lendo lá, sem atrapalhar a aula, que às vezes o professor leve a gente lá pra ficar lendo e interpretar o que a gente leu. E também uma biblioteca pra gente pode ficar lá lendo na hora da saída sem ter muito barulho, porque ali [biblioteca do pátio] eles ficam brincando.

Emília: Seria várias prateleiras, três mesas e pantufas²³ pra gente sentar e ler.

P: Então a biblioteca teria que ter o que pra você?

Emília: Silêncio.

Mônica: Ela seria toda colorida, com estantes, livros infantis, com mesas, né, pra gente ler com silêncio e *puffs* também.

Eveline: Que nem a Mônica disse: colorida, espaçosa, com vários livros, que incentive todo mundo a ler.

Valentina: Bem espaçosa, com prateleiras cheia de livros assim infantis, com mesas e cadeiras e *puffs* pra gente sentar e que fosse bem silenciosa, porque com o barulho não dá pra se concentrar.

Nikolai: Eu queria que fosse tipo uma casa, só que tamanho do pátio e que lá tivesse umas prateleiras e que tivesse uma pessoa bem assim na frente que fosse ver os livros, tipo aquelas bibliotecas, e que pedisse pra emprestar e levar pra casa por alguns dias e depois trazer e que tivesse uma pessoa lá pra ficar falando silêncio lá dentro da biblioteca. (06/08/2019)

As crianças sonhavam com o espaço de leitura ideal: uma biblioteca de verdade, colorida, silenciosa, com prateleiras, *puffs*, mesas, cadeiras, muitos livros de Literatura Infantil e por que não, uma bibliotecária. Esse espaço tão essencial na formação de leitores ainda é considerado artigo de luxo por nossos governantes, por isso a sua ausência em tantas escolas brasileiras:

Uma biblioteca custa caro em termos de investimento e de manutenção. Dotar as escolas de biblioteca é um luxo. A ideia de luxo, contudo, apresenta duas

²³ A menina confundiu o objeto *puff* com pantufas.

unidades de sentido: a de produto de alto custo e a de produto supérfluo. A presença de livro na escola elementar efetivamente não se impõe como urgência. (BAJARD, 1992, p. 30)

A formação de leitores, acrescenta Bajard (1992), requer investimentos e eficiência. É preciso investir nesse espaço e na formação do professor, pois apenas disponibilizar uma biblioteca não garante a sua utilização da forma ideal. Os professores e bibliotecários devem ser formados para isso. Apesar de requerer grandes investimentos, Bajard (1992, p. 40) defende a necessidade de uma biblioteca escolar, pois a falta dela pode ocasionar um custo ainda maior e sem esse ambiente tão necessário, a escola perde parte de sua eficiência.

Enquanto a biblioteca não chegava à escola de Emília, Nina, Eveline, Mônica, Valentina e Nikolai, eles sonhavam com ela, tanto que foram capazes de externar as suas vontades em desenhos, como os apresentados abaixo:



Imagem 05: Biblioteca na perspectiva de Mônica



Imagem 06: Biblioteca na perspectiva de Valentina



Imagem 07: Biblioteca na perspectiva de Nina



Imagem 08: Biblioteca na perspectiva de Eveline



Imagem 09: Biblioteca na perspectiva de Emília



Imagem 10: Biblioteca na perspectiva de Nikolai

Contanto não basta a preocupação com a estética dos espaços reservados à leitura, a exemplo de bibliotecas. Assim como também não é suficiente que uma biblioteca seja apenas um espaço onde os livros são armazenados, argumenta Arena (2009, p. 163-164):

[...] não bastam espaços e livros guardados para caracterizar a existência de uma biblioteca escolar; não são os objetos físicos que dão a ela a existência e a vida; nem é somente com eles que o diretor pode afirmar que há biblioteca na escola. O seu estatuto, como lugar dos livros ou de biblioteca, é conquistado pela existência das relações entre alunos, livros professores de biblioteca e professores de sala de aula.

Há muitas escolas em que os livros ficam guardados longe do contato das crianças e há aquelas que mesmo tendo uma biblioteca não favorece o contato das crianças com o livro, garante Bajard (2014b). Portanto, independente do nome que receba: sala de leitura, pátio de leitura, bibliotequinha²⁴, biblioteca, é preciso que os livros estejam neles bem acordados e barulhentos, pois a leitura não germina em terreno infértil onde os livros calados repousam na escuridão dos espaços físicos. Para que a leitura nasça é preciso leitores despertando os livros e a mediação de professores e bibliotecários, pois não existe leitura sem leitor (ARENA, 2009).

Por todos os relatos das crianças aqui descritos, apesar de não ser o espaço de leitura ideal, constato o esforço da escola em planejar um local para disponibilizar os livros às crianças. De fato, na época em que a pesquisa foi desenvolvida não havia outro espaço disponível para a criação de uma biblioteca ou sala de leitura, pois todos estavam ocupados com salas de aulas e a falta de espaço era tão grande que a direção dividia espaço com a secretaria escolar e a supervisão com a sala de professores. Na mesma época quatro novas salas estavam sendo construídas e segundo a diretora uma delas seria destinada à biblioteca escolar.

²⁴ Forma como algumas crianças se referiram ao *Pátio da leitura* em algumas situações.

3.2.2.2 Outras ações desenvolvidas pela escola na formação de leitores literários

Além do espaço de livros, já ressaltado, Emília pontuou o discurso dos agentes escolares como contribuição para a sua formação leitora: “Eles me incentivam. Eles botaram aqueles livros ali pra gente ler. Também eles falam assim: eles falam que leitura é muito importante” (06/08/2019). Contudo de nada vale o discurso se este for desvinculado da prática, por isso quis saber se além da organização do *Pátio da Leitura* as crianças se lembravam de outras ações que visavam à formação de leitores literários.

P: Vocês se lembram de algum projeto de leitura feito pela escola?

Emília: A minha mãe veio ler aqui. E também vieram outras pessoas: Era do sítio do pica-pau amarelo. Eles trouxeram livros também. Eles perguntavam se a gente gostava dos livros que tinha ali no pátio. A minha mãe leu pros pequenos.

Nikolai: O projeto que eu me lembro era da *Maleta viajante*. Era uma maleta azul e tinha que levar um livro e um papel pra desenhar do livro o que entendeu, a interpretação. Acho que era uma semana que tinha que levar pra casa. Ficar uma semana com o livro, aí trazia.

Nina: Eu gostei quando eu levei a maleta viajante. Acho que eu ainda era do segundo ano. Eu li *Os três porquinhos*. Eu li só.

Valentina: Naqueles dias lá, eu achei aquele projeto muito interessante porque a gente se interessava muito pouco por ler. Aí todo dia assim, cada um levava a maleta e dentro dessa maleta tinha um livro e alguns papeis, um lápis e uma borracha. Aí quando você terminava de ler o livro, escrevia o que você entendeu no papel e um desenho que você mais gostou.

P: Você lembra quantas vezes levou essa maleta pra casa?

Valentina: Só uma vez. (27/08/2019)

Assim como as crianças, também considero importante o desenvolvimento de projetos de leitura como os citados acima. Ambos, a meu ver, além de incentivar a leitura, tentam inserir a família nessa prática tanto ao convidá-los para virem à escola realizar uma atividade envolvendo os livros, como a desempenhada pela mãe de Emília como promover a entrada de livros nas casas das crianças por meio da maleta viajante.

Sabendo que a formação do leitor literário envolve muitas vivências das crianças com os livros tanto em espaços escolares quanto extraescolar, e que inicia desde o nascimento biológico e passa pela forma como o signo verbal lhes é apresentado às crianças, quis entender como elas apropriaram-se dos modos culturais de ler assim que iniciaram a vida escolar, como apresento na seção a seguir.

3.2.2.3 O aprendizado do ato de ler

O verbo ler apresenta distintas conotações. Há aqueles que entendem a leitura como ato de decodificação, outros como transformação das letras em sons e ainda há quem a concebe como prática que antecede a compreensão. Nenhuma dessas concepções tem relação com a concepção de leitura defendida nessa tese conforme apresentado no capítulo 2. O sentido atribuído ao ato de ler interfere diretamente na prática pedagógica do professor das séries iniciais, responsáveis por inserir as crianças no mundo da leitura e ensiná-las esse ato cultural desenvolvido pela humanidade. Por isso quis compreender das crianças as suas concepções a respeito da leitura e a relação disso com as vivências em sala de aula:

P: Pra saber ler tem que saber o quê?

Emília: Tem que saber as letras primeiro, depois junta as sílabas e depois junta tudo e ler as palavras.

P: Vocês lembram de quando vocês estavam aprendendo a ler? Como foi que a professora ensinou vocês a ler?

Emília: Primeiro ela mostrou o alfabeto pra mim e quase todo dia a gente fazia um desenho e aí a gente dava um nome e aí a professora falava pra gente juntar as sílabas primeiro por partes e depois juntar tudo.

Nina: Eu lembro mais ou menos. Ela ensinava o alfabeto. A professora e minha mãe. Eu não lembro com que professora eu aprendi a ler, mas ela mostrava o alfabeto e depois o A-E-I-O-U, aí tem o DA-DE-DI-DO-DU, BA-BE-BI-BO-BU. Aí ela imprimia papel e ia formando palavrinhas. Era trefinha de formar palavras.

Mônica: Primeiro a professora mostrou pra gente o alfabeto, aí depois ela ia mostrando as letras, ia mostrando as sílabas e depois ela pediu pra gente pegar o nosso primeiro nome, ir lá na frente e ler. Aí depois a gente lia o nome todo. Depois ela ia contando histórias. Aí ela pedia pra gente ler um trecho. (10/09/2019)

Nikolai: Quando eu entrei no pré, eu já sabia falar as sílabas certinho, porque a tia disse que quem soubesse falar as sílabas certinho ia ganhar um pirulito. Aí quando eu passei para o primeiro ano eu já fui juntando as sílabas, aí eu comecei a aprender a ler com seis anos. (20/08/2019)

No primeiro enunciado apresentado acima já é possível perceber que a concepção do verbo ler, formulada por Emília, tem relação com as situações vivenciadas no início da trajetória escolar pelas crianças. A sua concepção de leitura naquele momento era resultado de seu processo de interação com outras pessoas, visto que “[...] o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais. [...] Uma consciência só passa a existir [...] no processo de interação social” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 95). Segundo enunciaram as crianças, o ensino da leitura era pautado na vocalização das sílabas e em seguida na junção delas. Entretanto

“aprende-se a ler com textos, não com frases, menos ainda palavras, jamais sílabas” (FOUCAMBERT, 1994, p. 37).

Ao chegarem à escola, ensinaram a esses sujeitos que ler era decifrar. Entretanto Foucambert (1994, p. 4) ao mesmo tempo que adverte: “[...]a leitura não está além da decifração; desde o seu início, ela tem outra natureza” nos ensina que: “[...] o ato de ler, em qualquer caso, é o meio de interrogar a escrita e não tolera a amputação de nenhum de seus aspectos” (p. 5). Ler é atividade mental que envolve a construção de sentidos, diz Bajard, e acrescenta: “[...] não se pode aprender a ler sem construir sentido [...]” (2014a, p. 87-88).

Em seguida, as quatro crianças apontam a forma como os seus primeiros professores concebiam o ato cultural de ler: da letra à palavra; da palavra à frase. Ao tentar ensinar o ato cultural de ler por meio de vogais e sílabas, as professoras demonstravam preocupação com a pronúncia apenas, já que não há sentidos a ser construídos e isso ficou evidente na fala de Nikolai ao rememorar suas vivências relacionadas ao aprendizado do ato cultural de ler: “Quando eu entrei no pré, eu já sabia falar as sílabas certinho, porque a tia disse que quem soubesse falar as sílabas certinho ia ganhar um pirulito” (20/08/2019). Ler estava associado ao reconhecimento dos sinais. Neste primeiro momento, os sentidos construídos na relação com o texto não eram importantes. As práticas pedagógicas das professoras rememoradas distanciavam-se de Volochínov (2013, p. 115), pois este defende que: “Não existe uma sinalidade pura sequer nos primeiros estágios de ensino de uma língua” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 115).

Foucambert (2008) argumenta que não há evidências da importância da abordagem fonética para a leitura. Para esse pesquisador francês não lemos buscando o reconhecimento mas a compreensão. Ele também critica a ideia de que primeiro se deve decifrar as palavras para depois compreendê-las. Para ele: “O deciframento é, portanto, um mecanismo difícil de ser empregado e só funciona realmente bem se a palavra já tiver sido lida” (FOUCAMBERT, 2008, p. 74). O professor-pesquisador vai além e propõe dois processos envolvidos na apreensão de informações de um texto. São eles: identificação e antecipação e nenhum dos dois têm relação com a forma usada pelas professoras das crianças investigadas para ensiná-las a ler:

A identificação: O leitor tem na memória milhares de palavras escritas, o que lhe permite associar instantaneamente um significado a uma forma ou a um conjunto de formas escritas.

A antecipação. O contexto, a natureza das últimas palavras, assim como a busca propriamente dita do leitor, tudo isso conduz a antecipar a palavra escrita ou o grupo de palavras que virão em seguida; é por isso *que ler é*

verificar a exatidão de uma antecipação. (FOUCAMBERT, 2008, p. 76, grifos meu)

A essas crianças foi ensinado uma língua “[...] neutra, ausente de um destinatário, pois tudo isso apenas pode ser encontrado nos enunciados” (FIORIN, 2018). A leitura como atribuição de sentido não foi valorizada no início da aprendizagem pelas professoras e sim o método sintético.

O precursor da Teoria Histórico-Cultural Vygotsky (2000, p. 183) critica essa forma de conceber a palavra desvinculada de seu sentido. Para ele “Uma palavra sem significado é um som vazio, já não fazendo parte do discurso humano”. Apesar de sua crença, ele sabia que muitas escolas de sua época apresentavam a linguagem escrita às crianças de forma equivocada, por isso criticou “Ensinam as crianças a traçar letras e a formar com elas palavras, mas não se ensina a linguagem escrita” (VYGOTSKY, 2000, p. 183).

O enunciado de Nikolai demonstra que a sua professora do pré-escolar concebia o ato de ler como sendo a pronúncia das sílabas com base no gráfico. Contudo “Ler não consiste em encontrar o oral no escrito [...] a escrita é a linguagem que se dirige aos olhos [...]” (FOUCAMBERT, 1994, p. 7). O pesquisador francês lamenta que em muitas escolas “[...] prefere-se explorar a língua escrita sem apelar para a memória visual, centrando fogo no domínio de um código de correspondência muito aproximativo; depois lamenta-se que as crianças não saibam ler e cometam erros de ortografia” (FOUCAMBERT, 1994, p. 7).

Mônica descreve muito bem o processo vivenciado por ela ao chegar à escola e ele passava pelo fatiamento da língua. Primeiro o alfabeto, depois as sílabas, nomes próprios até chegar aos trechos extraídos dos textos. Entretanto esse modo não condiz com os autores escolhidos para sustentar esta tese, pois:

Na fase do aprendizado, o meio deve proporcionar à criança toda a ajuda para utilizar textos “verdadeiros” e não simplificar os textos para adaptá-los às possibilidades atuais do aprendiz. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa. Aprende-se a ler aperfeiçoando-se, desde o início, o sistema de interrogação dos textos de que precisamos, mobilizando o “conhecido” para reduzir o “desconhecido”. (FOUCAMBERT, 1994, p. 31, grifos do autor)

Em seus discursos, as crianças não relataram o aprendizado do ato de ler por meio de situações reais, textos concretos. Pelo contrário, o aprendizado ocorreu de forma artificial, com tarefinhas que em nada contribuíam para a compreensão da leitura como produção de sentidos. Foram apresentadas à linguagem escrita, dentro da escola, por meio de sílabas que

provavelmente nada significavam a elas, afinal que diálogo uma criança pode estabelecer com uma sílaba? Essa forma errônea de ensinar a escrita às crianças não é atual e nem local. Vygotski (2000) no início do século XX já tecia críticas às escolas pelos seus modos mecânicos de mediar a relação entre a criança e a escrita: “Para nós é evidente que o domínio deste sistema complexo de signos não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, desde fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial” (VYGOTSKI, 2000, p. 184, tradução minha).

Os processos de aprendizado do ato de ler descritos pelas crianças contrariam também a concepção de língua formulado por Volóchinov (2017, p. 205, grifos do autor), para quem: “[...] *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele *para quem se dirige*”. Por isso tal aprendizado envolve situações concretas e significativas de leitura em que o contexto extraverbal tem papel notadamente marcante na atribuição de sentidos. Entretanto, ao propor a leitura de letras, sílabas e palavras descontextualizadas, os docentes parecem desconhecer que “[...] a palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão de “um” em relação ao “outro” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205, grifos do autor). As palavrinhas formadas não podem ser consideradas formas de interação entre as crianças e um interlocutor, visto que, possivelmente, por serem abstratas eram ausentes de sentidos e não serviam para o estabelecimento de um processo comunicativo. O que faz a palavra é a sua concretude e isso requer a presença de um contexto onde ela possa estar inserida, como explica Volóchinov, (2017, p. 117): E “[...] assim como a abstração da significação da palavra nos leva a perder de vista a própria palavra, restando apenas o seu som físico da pronúncia e processo fisiológico da pronúncia. É a significação que faz com que uma palavra seja uma palavra”.

As lembranças de Nikolai desencadeiam também reflexão sobre as motivações das crianças para o que a professora julgava ser o aprendizado do ato de ler. Apesar de uma concepção errônea, a docente demonstra ter consciência de que essa prática não é inata, mas resultado de uma apropriação como defende a Teoria histórico-cultural. Além disso, pelas ações relatadas na voz da criança, é possível inferir que a docente tinha conhecimento da necessidade de motivar os alunos para a aprendizagem, e com isso sua prática encontra sustentação em Mello (1999, p. 23):

O primeiro elemento a considerar nessa reflexão é que os motivos e interesses são historicamente e socialmente criados e, como tais, não devem ser vistos como algo intrínseco e natural da criança e, conseqüentemente, como algo inquestionável.

Contudo, as motivações criadas pela professora eram inadequadas. Ao propor o pirulito como prêmio, contribuía para que o objetivo da criança fosse o doce e não a apropriação de uma prática que a levaria a ter acesso aos textos literários lidos por ela e disponibilizados em todo o ambiente escolar, até porque parece-me que isso não ocorria com frequência. O professor, entendido dentro da perspectiva histórico-cultural como sendo o sujeito mais experiente da relação ensino e aprendizagem “[...] o organizador do meio social, que é o único fator educativo” (VIGOTSKI, 2010, p. 448), deve ter a consciência de que é por meio da Atividade que a criança melhor aprende e se desenvolve. O termo Atividade foi desenvolvido por Leontiev e seus colaboradores durante as décadas de 1930 a 1950. Termo esse recuperado da Filosofia alemã por Karl Marx e em seguida emprestado aos psicólogos para nomearem as ações que contribuem para uma educação desenvolvvente (REPKIN, 2014). Entretanto, Leontiev (2001, p. 68) adverte que não se pode chamar qualquer ação de Atividade: “Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”. É por meio da atividade que o sujeito melhor aprende haja vista motivo e objetivo coincidirem. É a Atividade que promove o sujeito ser agente do processo. Nas palavras de Leontiev (2001, p. 68) entende-se por Atividade: “[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

Pela definição apresentada acima, percebemos que a Atividade não deve ser confundida com os exercícios escolares. Para caracterizar-se como Atividade, quando o sujeito desempenha uma ação, os motivos para a sua realização devem estar interligados com o objetivo final do processo. Trata-se de uma tríade interligada: motivo-ação-objetivo. Para isso tomo o seguinte exemplo: Se ao aprender a ler, o objetivo maior de Nikolai era receber da professora um pirulito e não a apropriação da linguagem escrita, tem-se apenas a realização de um exercício escolar, já que o objetivo da criança não apresentava relação com o objetivo final da ação proposta.

Segundo Moura (2016), faz parte das funções do professor conduzir o ensino escolar de modo a criar nos alunos necessidades de aprendizagens. É ele o mediador da relação das crianças com o objeto de conhecimento, neste caso específico, a leitura. Portanto, cabia à docente e apenas a ela, de seu lugar único e singular, orientar e organizar o espaço educativo da melhor maneira possível.

Outra reflexão suscitada pelas falas das crianças sobre os modos pelos quais vivenciaram o aprendizado do ato de ler é a questão do deciframento. Parece ser recorrente o

fato de as professoras confundirem a oralização com o ato cultural de ler construído pela humanidade. Contudo, Foucambert (2008, p. 135) adverte: “A criança que sabe decifrar pode decifrar, tornou-se capaz de oralizar todos os signos escritos: é preciso evitar acreditar que ela é capaz de ler”. O aprendizado do deciframento não substitui a necessidade de aprender a ler, diz o autor. E aprender a decifrar antes de aprender a ler mais prejudica que auxilia na leitura, visto que: “[...] as transferências do deciframento para a leitura são quase todas negativas” (FOUCAMBERT, 2008, p. 135).

Ao ensinar as crianças a decodificarem e oralizarem letras, sílabas e palavras, as professoras:

[...] não repousam sobre uma concepção de leitura, mas sobre uma concepção de língua escrita como codificação fonética da língua oral; não apenas não constituem uma ajuda (o que apesar de tudo, não seria grave), mas formam um obstáculo à leitura ao criar hábitos de oralização e vocalização. (FOUCAMBERT, 2008, p. 89)

Felizmente, dentre as seis crianças, quatro participantes da pesquisa conseguiram superar a necessidade de oralização e vocalização durante o ato de ler, conseguiram superar o método fônico e isso ficou evidenciado nos vários momentos da pesquisa em que eu criava situações para que elas fizessem a leitura silenciosa. De todas, apenas Nikolai e Eveline ainda pronunciavam os sons das palavras em voz alta. Geraldi (2018, p. 137) critica as escolas cujas práticas são sustentadas nesse método e diz: “Só uma escola fundada no esquecimento destes ‘mistérios’ pode imaginar que um método fônico de aquisição de escrita pode ser frutífero”. Entretanto o autor acredita na possibilidade de superação das crianças: “Há crianças que aprendem, apesar do método. Como disse um alfabetizando, ‘aprendi a ler quando misturei todas as letras’”. (GERALDI, 2018, p. 137).

O ensino do alfabeto e das sílabas descritos pelas crianças além de não contribuir para o aprendizado da leitura, demonstra ainda uma concepção errônea sobre o que seja a língua materna e os modos de ensiná-la. A língua apesar de viva, na perspectiva das docentes, deve ser mortificada e fatiada, concepção esta criticada por Volochínov (2013, p. 157):

A língua não é de modo algum produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social. Não existe uma sinalidade pura sequer nos primeiros estágios de ensino de uma língua.

Certamente essas crianças ao chegarem à escola já dominavam o complexo sistema da Língua Materna, comunicavam-se com a família e amigos por meio de distintos gêneros orais e estavam rodeadas por gêneros escritos a exemplo de *outdoors*, panfletos, textos publicitários livros ilustrados, entre outros, como explica Bakhtin (2011a, p. 283):

A língua materna [...] não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas.

Todavia, destaco que mesmo as crianças tendo sido alfabetizadas pelo método fônico, algumas afirmaram terem tido algum contato com livros de Literatura Infantil logo nos primeiros anos escolares. Essas vivências positivas relatadas pelas crianças certamente influenciaram em suas formações em leitores literários:

P: Ela sempre levava livros pra vocês lerem?

Mônica: De vez em quando.

P: E o que ela fazia com esses livrinhos?

Mônica: Ela lia, depois falava pra gente escolher um trecho e a gente lê.

P: Nina, quando você estava aprendendo a ler, era comum ter livros na sala pra vocês lerem?

Nina: Eu não lembro muito bem não. Eu lembro que ela contava histórias.

P: Aquele dia eu contei histórias pra vocês da *Chapeuzinho Amarelo*. Era daquele jeito que ela contava histórias?

Nina: Não. Ela só lia, mostrava as páginas. A gente também no começo do ano entregava livros, aí a gente levava eles pra casa.

Emília: Na primeira série eu estudava no Cantinho Mágico²⁵, aí ela levava livros, mas não esses assim. Ela levava livros fáceis: *Chapeuzinho Vermelho*, e *Os três porquinhos*. Ela pegava lia, depois ela dava o livro pra gente ler, mas era uma confusão, porque todo mundo queria pegar o livro e aí depois ela falava pra gente fazer um desenho sobre o livro.

P: Era muito comum ela levar livros?

Emília: Era.

P: Você se lembra de algum livro que a professora levou pra sala e leu?

Mônica: Não. Eu lembro que ela levava livros pra ela lê e a gente lê, mas...

P: De onde ela pegava livros pra levar pra sala?

Mônica: Ela trazia da casa dela. Ela lia, depois a gente lia uns trechos. Eu levava pra casa, lia, aí ela pedia pra gente trazer de volta e falar o que que a gente entendeu. Aí depois ela pedia pra gente desenhar o que a gente entendeu. (10/09/2019)

Práticas como as descritas acima tal qual a de levar um livro para casa para ser lido pela criança, com o auxílio de um sujeito mais experiente, certamente aproximam a criança do texto

²⁵ Nome fictício dado à escola particular onde Emília cursou o seu primeiro ano do Ensino Fundamental.

literário. Também o fato de a professora de Nina ter realizado a transmissão vocal do texto e criado estratégias para a visualização das imagens e dos próprios modos culturais do ato de ler contribui para desenvolver na criança motivações para a leitura do texto literário. Já Emília, mesmo acreditando na facilidade dos livros lidos, narra o prazer de seus colegas em ter contato com esse objeto cultural. A confusão descrita por ela apenas reforça a tese de que na infância os livros são bem recebidos pelo público. O ato de desenhar relatado por Mônica, muito sugerido por professores às crianças que ainda não dominam a linguagem escrita de forma convencional, trata-se de uma troca de campos do conhecimento e da arte e é muito utilizado com a finalidade de que seja comprovada a compreensão. Abramovich (2003) afirma que o desenhar é uma das ações que podem ser estimuladas após a escuta do texto. Ao desenharem, as crianças externalizam os sentidos construídos e os sentimentos provocados por aquela leitura. É claro que existem outros modos para isso, como a roda de conversa.

Destaco ainda o enunciado de Mônica: “Ela lia, depois falava pra gente escolher um trecho e a gente lê”. Nele é possível compreender que a professora realizava a transmissão vocal do texto às crianças e em seguida solicitava delas a vocalização de uma parte extraída do todo. Mas isso não é ler. As crianças já haviam escutado o enredo pela boca da professora, portanto caso perguntas tenham sido elaboradas elas já haviam sido respondidas na escuta. Que outros motivos teria a docente em solicitar a leitura de um texto que já havia sido transmitido por sua voz se não avaliar a pronúncia das crianças? Bajard (2014a, p. 83) critica essa prática, pois ao “[...] reduzir a voz alta a um meio de avaliação significa lhe atribuir um valor apenas escolar e não reconhecer seu valor social. É amputar essa atividade de toda motivação comunicativa”.

Infelizmente muitos professores ainda acreditam na eficácia da vocalização para controlar o aprendizado do que eles julgam ser o do ato de ler. Contudo, Foucambert (1994, p. 5) explica que o único modo de controlar é obter “[...] informação sobre o questionamento inicial, discutir as estratégias de exploração, medir o caminho percorrido; significa também formular um juízo sobre o escrito”. O autor prossegue esclarecendo que esse controle apenas pode ser feito pelo próprio leitor. Quem está de fora, neste caso em análise, o professor, “[...] pode apenas fornecer indicadores e dar uma opinião externa”. (FOUCAMBERT, 1994, p. 5). Para de fato ensinar a ler e não vocalizar o professor deve dominar os aspectos técnicos do ato de ler, e deve estar consciente de que a criança aprende a ler lendo textos dos quais tem necessidade e para os quais elaborou questionamentos cujas respostas podem ser dadas pelo texto. Durante a construção de sentido, é preciso mobilizar todos os conhecimentos prévios sobre as perguntas levantadas, negociar os sentidos entre aquilo que já sabe e o desconhecido presente no texto, argumenta Foucambert (1994).

3.2.2.4 A prática pedagógica envolvendo a leitura literária de professores dos anos anteriores

Para a formação de leitores literários, a prática pedagógica não deve limitar-se à disponibilização dos livros às crianças, mas proporcionar experiências significativas que possam ser transformadas em vivências literárias, como argumenta Mello (2016, p. 48):

Assim, a presença do livro como objeto cultural no entorno da criança é condição necessária para a formação do ato leitor. No entanto, ainda que necessários, os livros em si não são suficientes para a constituição da necessidade da leitura. É a forma como o professor insere o livro na experiência dos pequenos que pode fazer do ato de ler uma vivência emocional transformadora para a criança.

Por corroborar com Mello (2016) quis saber das crianças como os professores utilizavam o espaço dedicado à leitura bem como os livros disponíveis na escola:

P: A professora lê muitos livros pra vocês?

Emília: Não.

P: Vocês se lembram de algum professor que tenha lido para vocês?

Crianças: A tia Licinha²⁶.

Valentina: Eu conheci uma professora que desde pequeninha estava comigo, mas que foi até o terceiro ano. Acho que foi no prezinho. A professora Socorro²⁷, todo dia assim ela trazia um livrinho. Todo dia não. Quase todo dia, ela lia alguns livros pra gente. Ela lia um monte de livro diferente. Aí falava pra gente fazer perguntas depois. Aí ela fazia assim: vocês gostaram? O que vocês acharam mais interessante?

Emília: A Licinha é uma professora de Português. Ela fazia as aulas dela cantando, também ela sempre lia pra gente, ela falava sobre histórias, ela sempre dava um monte de tarefa de leitura pra gente.

Nina: Eu gostava muito das aulas dela e dela também, porque ela fazia as aulas com música, dançava e sempre lendo também. (06/08/2019)

Apesar de todas as crianças concordarem com o fato de que na prática pedagógica da professora do 5º ano não era comum o trabalho com os textos literários, elas lembraram-se de outras professoras que já haviam passado por suas vidas. Valentina lembrou-se de Socorro e sua prática de levar livros para a sala de aula e ao final propor diálogo com as crianças sobre eles. Apesar de a menina não ter detalhado a ação da professora até porque já havia decorrido alguns anos, parece-me que essa objetivava propor o diálogo com o texto e a exteriorização dos

²⁶ Nome fictício dado à professora.

²⁷ Nome fictício dado à professora.

sentimentos resultantes da leitura. Valentina evidenciou que a professora de seus primeiros anos escolares demonstrava disposição para ouvir as vozes das crianças ao final de uma leitura e vivenciar situações como essas é importante para a formação do leitor. Entretanto para isso é preciso que os questionamentos não sejam elaborados apenas pelo professor ao final da leitura, mas pela criança leitora durante todo o percurso de diálogo com texto, defende Arena (2015, p. 139-140):

[...] é possível destacar que, ao longo da história do ensino da leitura, o aluno devia entender que saber ler seria saber responder a perguntas do outro, mas a prática cultural e social do ato de ler revela que, na essência, que o leitor não responde senão a suas próprias perguntas movimento que o faz avançar pelas páginas de um livro e que o coloca em patamar mais acima em sua própria evolução intelectual.

Tão importante quanto o fato de incentivar as crianças a questionarem o texto são as perguntas elaboradas pelos professores. Não é possível que após a leitura de uma obra de arte literária o diálogo proposto limite-se às opiniões das crianças sobre o fato de terem gostado ou não do enredo e o que de mais interessante chamou a atenção das crianças. Os questionamentos devem contribuir para a construção da criatividade, já que esta é uma das funções psíquicas superiores e como tal não é inata, mas depende das experiências anteriores (VIGOTSKI, 2018b), permitir as conexões com outros textos já lidos e fatos de seu mundinho e do mundo, permitir que a criança perceba a importância das ilustrações para o sentido da narrativa, que reconheça os recursos linguísticos e literários usados pelo autor, entre outros.

Perguntas simples ou literais geralmente não estimulam o diálogo, mas ajudam o leitor a entender a informação ou as concepções equivocadas. Questões abertas ou complexas requerem que os alunos ativem seu conhecimento anterior e interpretem o texto sob diferentes perspectivas. Perguntas complexas proporcionam um engajamento ativo, discussões sobre o texto e um aprofundamento da compreensão. (DAVIS; SOUZA, 2009, p. 35)

Já Emília e Nina recordaram-se da professora do ano anterior. As aulas da Tia Licinha foram lembradas durante todo o percurso investigativo, mas com o tempo percebi que as crianças lembravam da prática pedagógica da professora muito mais pelo fato de ela envolver a música do que os livros literários.

P: Ela levava livros para ler na sala?

Nina: Eu não me lembro muito não, mas ela lia muitos textos que tinha no Livro Didático mesmo (06/08/2019).

Emília: Ela não trazia um monte de livros assim e ficava fazendo perguntas. Ela entrava na sala, aí ela botava a caixa de som, botava uma música e a gente começava a cantar e depois ela fazia uma tarefa sobre a música

P: E livros, ela levava para a sala?

Emília: Não. (20/08/2019)

Emília: Ela não lia pra gente. Ela fazia a aula cantando. Ela fazia música. (27/08/2019)

Como em todos os encontros do diálogo formativo, levava vários livros de Literatura Infantil e deixava-os à disposição das crianças, quis saber se outro professor já havia feito isso. Novamente algumas crianças lembraram-se da professora Licinha:

P: Vocês se lembram se algum professor levou livros para a sala de aula, como eu fiz hoje?

Nikolai: A professora Licinha. Como antigamente ela dava aulas só de Português, História e Geografia e aí ela, um dia, um mundo estava querendo ler livros, aí ela teve a ideia de pegar os livros da biblioteca. Aí ela pegou.

P: Ela fez isso várias vezes ou uma vez só?

Nikolai: Várias vezes.

P: E como ela fazia?

Nikolai: Cada um escolhia o que queria e depois da leitura ela fazia interpretação. Pra cada um ela perguntava qual era o significado do livro.

P: Vocês acham legal o jeito que ela lê?

Crianças: Sim.

P: E o que ela fazia de legal de leitura?

Nina: Ela lia livros, ela mandava também, por exemplo, não tinha aqueles textinhos do caderno também? Aí a gente lia e ela falava pra gente falar o que entendeu. (06/08/2019)

Os enunciados proferidos por Nikolai demonstram que a professora levou os livros literários para a sala de aula após os alunos manifestarem o desejo de lê-los. Apesar de as crianças não terem dado maiores detalhes sobre a ação, considero positiva a manifestação das crianças em relação ao desejo de ter contato com os livros disponibilizados no *Pátio da leitura* dentro do ambiente da sala de aula. Também avalio como positivo o fato de a professora ter permitido às crianças escolherem a obra para a leitura. Apesar de ação simples, ainda é pouco praticada na escola. Tanto que Abramovich (2003) ao enumerar ações errôneas desenvolvidas pelos professores, elenca o fato de que ainda há muitos alunos que não participam da escolha dos livros literários lidos. Esse fato é grave, pois as crianças devem ter autonomia de escolher seus temas, gêneros, autores e ilustradores preferidos. Com isso não quero dizer que a leitura deva restringir-se àquilo que a criança já conhece. Cabe ao professor, criar condições para novos temas, gêneros, autores e ilustradores sejam motivo de curiosidade dos pequenos.

Nikolai e Nina enfatizaram ainda o fato da professora, após a leitura, conversar com as crianças sobre os sentidos construídos durante o ato de ler. Se isso foi feito por compreender a

leitura como processo dialógico e por isso a necessidade de ouvir as vozes das crianças no processo de exteriorização do diálogo desenvolvido com o texto, considero a ação também benéfica ao processo de formação de leitores literários. Abramovich (2003, p. 143) argumenta sobre a necessidade de a criança posicionar-se de forma ativa diante dos livros lidos. A autora sugere que após o ato de ler, a criança pode ainda: “[...] pensar, se perguntar, questionar... Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião”.

A concepção de leitura adotada pelo professor interfere na sua prática pedagógica. Se compreende o ato de ler como passivo, exigirá apenas do leitor a “descoberta” do que o autor quis dizer. Assim sendo, exigirá de todos os leitores a mesma leitura. Contudo se a leitura é compreendida como processo ativo e responsivo, o professor ensinará ao aluno como comportar-se diante de um texto. Se este for o caso, o professor pode aprender com os ensinamentos de Bakhtin (2017a, p. 25) apresentados abaixo:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início [...].

Volóchinov (2017) ensina que o sentido não está localizado na palavra como se esta fosse um depósito de sentidos e para isso basta abri-la, mas que o sentido ocorre quando esta palavra está localizada entre os falantes. Por isso para que os sentidos necessários à leitura sejam construídos, é preciso situar-se diante dessa palavra de forma responsiva e ativa em processo de interação dialógica. O filósofo da linguagem compara a significação a uma faísca elétrica: é preciso a união das duas pontas, falante ouvinte, escritor, leitor, para que a lâmpada da significação seja acesa. Luz acesa, o ouvinte/leitor entra em diálogo com as ideias expostas, concordando ou rebelando-se contra elas, a partir dos seus conhecimentos de mundo. Trata-se de um embate de vozes e ao final um novo texto será gerado:

[...]antes de seu início, os enunciados de outros, depois de seu término os enunciados responsivos dos outros [...]O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN, 2011a, p. 275)

Sendo assim, é papel do professor mediador do processo de formação do leitor planejar situações discursivas que possibilitem interação, reflexão, debate, gerando assim diálogo entre

as ideias do autor contidas no texto com as concepções de mundo do aluno-leitor. Ao elaborar tal afirmativa, corroboro com Volóchinov (2017, p. 233): “Apenas a corrente da comunicação discursiva atribui à palavra a luz da sua significação”. Ao elaborar tal afirmativa, o autor destaca a importância das relações sociais e do diálogo, do embate com o outro na produção de significados e Bakhtin (2017a, p. 118) acrescenta: “Todo enunciado é dialógico, ou seja, é endereçado a outros, participa do processo de intercâmbio de ideias: é social[...]. A língua é dialógica por natureza”.

Contudo não basta solicitar que as crianças expressem os sentidos construídos, pois isso não é inato. É preciso ensinar estratégias que contribuam para a construção de sentidos desses enunciados, ensiná-las a dialogarem com os textos e isso não foi mencionado em nenhum momento pelas crianças como se tivesse sido desenvolvido. Pelo contrário, toda vez que eu propunha o diálogo com o texto por meio de estratégias de leitura, da leitura dos elementos paratextuais, as crianças demonstravam estarem vivenciando um conhecimento novo.

Além de propor situações em que a criança externalize os seus sentimentos em relação à obra, Abramovich (2003) elenca outras situações importantes de serem vivenciadas em sala de aula. São elas: rodas para conversar sobre os textos lidos e discutir os enredos, o ritmo utilizado na narrativa, os desfechos das histórias, as características e ações praticadas pelos personagens e não menos importante: discutir sobre os elementos paratextuais, a exemplo da capa, paginação e a diagramação do livro.

Além das práticas elencadas por Nikolai como positivas, Valentina destacou o fato de a professora Licinha saber como realizar a transmissão vocal dos textos. Abramovich (2003, p. 18) ensina que nesse processo é preciso captar “[...] o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção...Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras...”. As vozes das crianças denotam que a professora sabia bem como fazer isso:

Valentina: A tia Licinha quando ia ler os livros ela interpretava os personagens, mesmo na música assim. Quando a gente acabava de escutar, aí ela lia de novo a música e falava assim os personagens. Ela interpretava também um pouco dos personagens. (27/08/2019)

No encontro do dia 20 de agosto, enquanto Valentina fazia a transmissão vocal da fábula *A cigarra e a formiga* aos colegas da turma do 5º ano, percebi que ela fazia pausas e elaborava questionamentos. Então quis saber da menina onde ela havia aprendido a fazer isso:

P: Valentina, eu percebi que enquanto você lia, fazia perguntas. Quem você já viu lendo assim?

Valentina: A senhora.

P: Só eu?

Valentina: A professora também.

Crianças: A professora não.

Valentina: A Licinha fazia. Ela lia o texto.

Nikolai: Ela fazia as aulas, tia, cantando.

P: Enquanto a professora Licinha lia ela fazia perguntas em que momento da história?

Valentina: Depois que lia a história.

P: Vocês acham importante fazer pergunta enquanto leem?

Emília: É importante para ler o texto procurando a resposta. (20/08/2019)

Como pode ser observado no diálogo acima, mais uma vez a professora Licinha foi citada pelas crianças. Segundo Valentina, ao final das transmissões vocais, a professora elaborava questionamentos. Esses parecem que eram feitos muito mais com o intuito de avaliar o nível de compreensão das crianças do que para ensiná-las a dialogar com o texto, visto que eram feitos apenas no final e não no início e durante a narrativa. Se de fato esse era o seu objetivo maior, a professora incorreu nos erros criticados por Petit (2009, p. 47-48):

Se o adulto impõe a criança o comportamento que ela deve ter, o bom jeito de ler, se ela se submete passivamente à autoridade de um texto, encarando-o como algo que lhe é imposto e sobre o que ela deve prestar contas, são poucas as chances de o livro entrar na experiência dela, na sua voz, no seu pensamento.

Durante todo o percurso investigativo, as crianças apesar de sempre rememorarem as aulas da professora Licinha como vivências positivas, faziam isso muito mais pelo fato de ela envolver o gênero canção do que por proporcionar o contato com os livros literários infantis. Acredito que a relação da professora com a música esteja associada à sua formação. Licenciada em Pedagogia, a professora havia cursado o mestrado e este tinha relação com a Arte.

O fato é que independente se a professora costumava levar para a sala livros literários ou músicas com mais frequência, as experiências coletivas proporcionadas às crianças em sala de aula transformaram-se em vivências positivas, tanto que sempre se lembravam das aulas como exemplos positivos.

3.2.2.5 A professora gosta mesmo é de Português

Considerarei relevante iniciar esse tópico apresentando o primeiro enunciado das crianças a respeito da prática da docente do 5º ano com a leitura literária. No dia 27 de junho de 2019, fui à escola pela segunda vez para dialogar com as crianças e na ocasião escolhi o livro *A vaca*

que botou um ovo para a transmissão vocal. O objetivo era conhecer as crianças e realizar a seleção dos alunos para participar da pesquisa. Para isso, a professora da turma cedeu-me suas aulas e entre elas havia um tempo destinado a aula de Educação Física. Então, nesse momento, como não havia quadra esportiva os alunos faziam atividade física no pátio da escola, enquanto isso eu observava-os sentada em um banco de madeira. Nesse momento, Eveline aproximou-se, sentou-se e começou a calçar o tênis. Como a menina fazia a ação vagarosamente, comecei a conversar com ela. Perguntei se a professora costumava ler na sala de aula. Eveline olhou para mim, sorriu e respondeu: “A professora gosta mesmo é de Português”.

Na ocasião, recordei-me dos ensinamentos de Volóchinov (2017, p. 181) “[...] nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável [...] A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana”. Por isso, coube-me ver além das aparências e buscar durante a pesquisa encontrar os sentidos dos enunciados proferidos por Eveline. O que ela vivenciava na aula dessa professora que a fez pensar de tal modo? Após nosso diálogo, a menina foi para a aula de Educação Física e eu fiquei com os meus questionamentos: Para a menina, o que é ensinar Português? Por que ela tem essa concepção? Ensinar Português é ensinar uma língua morta, descontextualizada? Para entender o que Eveline quis dizer ao afirmar a preferência da professora pelo ensino do “Português” e não da leitura, perguntei a ela o que e como a professora ensinava: “Ela passa texto no quadro, a gente copia e depois ela pede pra gente ler e responder as perguntas” (EVELINE, 27/06/2019). Como já havia feito a transmissão vocal para a turma o livro ilustrado *A vaca que botou um ovo*, a criança exemplificou com o enredo desta obra o tipo de perguntas elaboradas pela professora: Quem botou um ovo? Onde a vaca morava? Qual a moral da história?

Os exemplos dados por Eveline demonstraram que essa professora assim como outras já citadas compreendiam o ato de ler de forma associada com responder perguntas elaboradas por outros e não ensinar as crianças interrogarem o texto. Por isso, durante todo o percurso investigativo abordei a necessidade de as crianças elaborarem questionamentos para o texto para construírem os seus sentidos. Algumas a exemplo de Emília apropriaram-se desse conhecimento. Tanto que ao dialogar com ela sobre o que entendia por interpretar o texto, respondeu-me: “Fazer perguntas sobre o texto e buscar respostas pras perguntas”. (EMÍLIA, 20/08/2019).

A fala de Emília encontra sustentação na definição dada por Jolibert e colaboradores (1994, p. 15, grifos da autora). Para ela, ler é questionar e: “Questionar um texto é fazer *hipóteses de sentido* a partir de indícios levantados [...] e *verificar essas hipóteses*”. Essa

definição também situa o leitor como sujeito ativo, pois o significado do texto não está pronto e acabado, mas inicia no momento de encontro leitor/texto. Trata-se, portanto, de um ato complexo que envolve vários processos cognitivos (KLEIMAN, 1989).

De todas as estratégias de ensino, essa foi a que as crianças mais demonstraram dificuldade em utilizar no início da pesquisa. No primeiro encontro realizado, após apresentar a obra *A vaca que botou um ovo*, solicitei que as crianças elaborassem alguns questionamentos sobre o livro, mas inicialmente não conseguiram elaborar nenhuma indagação. Talvez isso tenha ocorrido pelo fato de como a leitura era trabalhada em sala de aula. Geralmente os alunos liam o texto e após esse momento respondiam questões propostas pela professora ou pelo Livro Didático. Arena (2015, p.139-140) argumenta sobre esse equívoco cometido por professores ao longo da história:

[...] é possível destacar que, ao longo da história do ensino da leitura, o aluno devia entender que saber ler seria saber responder a perguntas do outro, mas a prática cultural e social do ato de ler revela que, na essência, o leitor não responde senão a suas próprias perguntas, movimento que o faz avançar pelas páginas de um livro e que o coloca em patamar mais acima em sua própria evolução intelectual. (ARENA, 2015, p. 139-140)

Percebendo a dificuldade das crianças em questionar o texto, perguntei a elas se já haviam feito atividade parecida com essa, e elas afirmaram que não. Diante da dificuldade precisei contribuir com orientações mais específicas: “Gente, o título é *A vaca que botou um ovo*. Vaca bota ovo”? “Então, que pergunta eu poderia fazer”? (PESQUISADORA, 27/06/2019). Com essa orientação, os alunos fizeram esses questionamentos a partir do título:

Eveline: Como a vaca coloca um ovo? O que vai ter na história?

Nina: Como a vaca botou um ovo? O ovo é branco e com manchas?

Emília: Como que uma vaca bota um ovo?

Mônica: Como uma vaca pode colocar ovos?

Nikolai: Como a vaca bota ovo? Por que ela está triste? (27/06/2019)

As indagações giraram em torno do fato excepcional de uma vaca botar um ovo. Apenas Nina demonstrou curiosidade em relação à cor do ovo, pois isso poderia fornecer indícios sobre a sua origem. Nikolai, além de querer saber da possibilidade de uma vaca botar ovo, demonstrou curiosidade sobre o motivo de sua tristeza. Acredito que os questionamentos elaborados pelo leitor estão presentes em todo o ato e isso contribui para a construção de sentidos. Mais do que responder, como é feito nas aulas de leitura tradicionais, essa estratégia requer um leitor ativo capaz de elaborar indagações ao texto. Solé justifica a importância dessa estratégia ao afirmar:

“No entanto, alguém que assume a responsabilidade em seu processo de aprendizagem é alguém que não se limita a responder às perguntas feitas, mas que também pode interrogar e auto-interrogar-se” (SOLÉ, 1998, p. 110).

O questionamento é uma estratégia que pode ser desenvolvida durante toda a leitura. Por isso, à medida que ia lendo, perguntava se as crianças tinham mais perguntas a fazer para o texto. Percebi que elas haviam entendido a proposta e estavam mais aptas a fazer novas indagações que no momento inicial. Alguns questionamentos feitos durante a leitura foram: “Será que as vacas vão conseguir provar que Mimosa não botou o ovo?” “O que será que vai nascer do ovo?” (Mônica). “Será que as galinhas vão conseguir provar” (Emília). “Que vai nascer: um pintinho ou uma vaca?” (Nina). “Foi a vaca que botou um ovo?” (Valentina). “O que vai nascer?” (Eveline).

No decorrer do percurso investigativo, à medida que instigava as crianças a questionarem os textos, as suas perguntas expandiam-se. Abaixo apresento alguns questionamentos elaborados pelas crianças a partir da leitura de *O livro dos pontos de vista*:

Emília: A tartaruga gostava de viver ali? Ela gosta daquelas pessoas?

Mônica: Como a tartaruga vive? (10/09/2019).

Emília: A mãe quer voltar a ser aeromoça?

Valentina: Ela ainda quer ter mais filhos?

Mônica: Ela gosta dos animais?

Valentina: Pode fazer mais uma pergunta? Eles já viajaram juntos? (01/10/2019)

Nina: Eles sabem que têm uma tartaruga em casa?

Nikolai: Será que foi os pais do Antônio que pegou a tartaruga? Será que ela ajuda nas despesas de casa? Acho que ajuda porque mostrou que ela faz as compras.

Eveline: Ela queria um restaurante mais chique pra ser mais romântico, né?

Nina: Ela acha que o trabalho entre as crianças é dividido? (08/10/2019)

Ao fazer isso as crianças demonstraram ter compreendido que o ato de ler vai além de responder questionamentos prontos e passaram a fazer os seus próprios questionamentos e buscar respostas para eles. Sobre isso, Jolibert, Jacob e colaboradores (2006) assinalam que o ato de ler não se reduz a responder questionamentos elaborados pelo professor. Muito pelo contrário, é o leitor quem deve interrogar o texto. Em vez de buscarem identificar letras e sílabas, as crianças devem buscar as muitas pistas oferecidas pelo texto para compreendê-lo.

Muitos estudiosos da leitura a exemplo de Souza e Girotto (2011) e Jolibert e colaboradores (1994) defendem o ensino da estratégia *questionar o texto*. Como justificativa as primeiras usam o argumento de que perguntar auxilia na compreensão da narrativa, trata-se, portanto, de aprender com o texto lido a partir das pistas deixadas pelo autor. Já para Jolibert e

colaboradores (1994) “Toda leitura é um questionamento de texto” (p. 149). Entretanto, para isso é preciso afastar-se da forma tradicional em que os alunos são ensinados a responderem perguntas e ensiná-los a elaborar suas próprias indagações.

Os professores como mediadores da relação do aluno com o texto deveriam compreender a leitura como um diálogo vivo entre ambos, mas a chama da vivacidade é acendida apenas no momento em que leitores e texto entram em diálogo: “Toda compreensão é dialógica” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232). Nessa perspectiva, muito mais importante do que solicitar aos alunos respostas únicas, muitas vezes aceitando apenas aquelas que estão de acordo com as orientações presentes nos manuais, é preciso ensinar os alunos a questionarem o texto, colocando-os em situação de diálogo com o enunciado escrito. Desse modo, os leitores podem concordar, discordar, refutar as ideias ali presentes, pois: “[...] o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e as críticas possíveis, busca apoio e assim por diante”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219)

A fala de Eveline que dá título a essa seção nos direciona a uma crítica elaborada por Vigotski no início do século XX. Naquela época, o estudioso já alertava sobre a forma como a língua escrita deveria ser ensinada nas escolas: “[...] é preciso ensinar as crianças a linguagem escrita e não a escrever letras. (VYGOTSKI, 2000, p. 203, tradução minha).” Apesar dessa fala remeter ao ensino da escrita, é possível estabelecer aproximações com o ensino da leitura da linguagem escrita. Ensina-se as crianças a pronunciarem as palavras, fazer análise morfológica e sintáticas, mas ainda há muitos professores com dificuldade em ensinar os alunos o ato cultural de ler. Confundem a pronúncia do texto, o dizer em voz alta com a própria leitura, ou seja, a construção de sentidos. Sobre o ensino da língua escrita Vygotski (2000) prossegue sua crítica apontando que muitas vezes o ensino da leitura e escrita ocupam posição inferior enquanto o ensino mecânico se destaca.

Bakhtin (2011a, p. XXXIII) em seu texto *Arte e responsabilidade* apresenta a sua concepção de mecânico: “Chama-se mecânico ao todo se alguns de seus elementos unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade externa do sentido”. Bakhtin ao escrever isso, referia-se à criação artística, contudo, é possível correlacionar à leitura. Se a criança lê mecanicamente, o texto não ganha sentido e nem se transforma em signos interiores.

Volóchinov (2017) também no início do século XX teceu críticas ao objetivismo abstrato por considerar o reconhecimento de sinais e não a compreensão dos signos. Ainda hoje essa vertente prevalece e muitos docentes acreditam que ensinar a ler é ensinar as crianças a

reconhecerem os sinais. Ao fazer isso, desconsideram a língua como objeto vivo e relacionado à cultura e insistem em usar uma língua morta para ensinar a língua viva. Optam por uma análise superficial ao encaixar a língua em categorias, tais como substantivos, adjetivos, numerais, entre outras.

Apoiada nessas teorias apresentadas pelos russos, defendo o ensino de uma língua viva, concreta. E para isso é preciso inserir os alunos em situações reais de uso da língua. A leitura de textos literários mostra-se eficiente para isso. O ensino da língua escrita, tanto a leitura quanto a escrita, é de fundamental importância para o desenvolvimento humano, tendo em vista o desencadeamento de grandes mudanças culturais na criança, como defende Vygotski (2000, p. 197-198, tradução minha): “Basta imaginar a imensa mudança que ocorre em todo o desenvolvimento cultural da criança graças ao seu domínio da linguagem escrita, graças à possibilidade de leitura, e ao enriquecer-se com todas as criações do gênio humano”.

Contudo nem sempre o contato com o texto literário proporciona todos esses benefícios descritos acima por Vygotski (2000). Isso porque apesar de já incorporada à escola, a arte literária muitas vezes é oferecida às crianças muito mais como forma de obrigação do que pelas suas qualidades estéticas como critica Abramovich (2003, p. 140):

Tudo bem... A literatura infanto-juvenil foi incorporada à escola e, assim, imagina-se que – por decreto- todas as crianças passarão a ler...Até poderia ser verdade, se essa leitura não viesse acompanhada da noção de dever, de tarefa a ser cumprida, mas sim de prazer, de deleite, de encantamento...

O argumento de Abramovich é reforçado nas pesquisas desenvolvidas por Petit (2009, p. 39). Nessas, a pesquisadora identificou que as vozes de jovens participantes de um projeto de leitura fora do ambiente escolar denunciavam: “A escola foi uma experiência sem valor, [...] a leitura era obrigatória, imposta, aprendi apenas a memorizar os textos, o ato de ler não tinha nenhum sentido, eu só decifrava símbolos”. Ou seja, as práticas descritas por esses estudantes denunciavam que nem sempre o diálogo com o texto está presente nos contextos escolares. Ainda hoje há práticas redutoras e inibidoras dos sentidos subjetivos à leitura. O professor deve tomar bastante cuidado ao planejar sua prática. É fato que a partir do momento em que levamos a literatura para a escola, didatizamos-na, entretanto, não podemos perder de vista a sua função básica e compromisso: o estético, o prazer, o questionamento do próprio ser humano. Quando o professor se esquece desses elementos, suas mediações podem não ser bem aceitas pelas crianças.

A partir desse primeiro enunciado apresentado por Eveline, quis compreender como as demais crianças vivenciavam as aulas de leitura ministradas pela professora do 5º ano. Como na obra *Estética da criação verbal*, mais especificamente em *A imagem externa da ação*, Bakhtin (2011a, p. 39) questiona-se: “Como a ação e seu espaço são vivenciados na autoconsciência de outra pessoa, em que plano da consciência situa-se o seu valor estético”, solicitei a objetivação dessas vivências em forma de desenho. Esse tipo de criação “[...] está intimamente ligado à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes”. (VIGOTSKI, 2018b, p. 13).

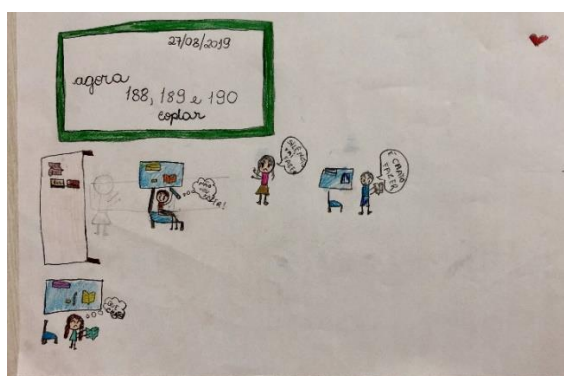


Imagem 11: Desenho feito por Emília para representar as aulas de leitura realizadas pela professora do 5º ano.

Fonte: arquivos de pesquisa (2019).



Imagem 12: Desenho feito por Valentina para representar as aulas de leitura realizadas pela professora do 5º ano.

Fonte: arquivos de pesquisa (2019).

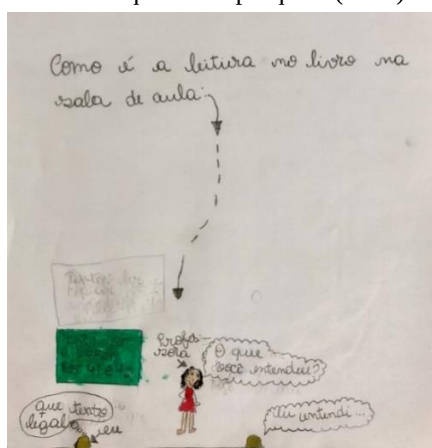


Imagem 13: Desenho feito por Nina para representar as aulas de leitura realizadas pela professora do 5º ano.

Fonte: arquivos de pesquisa (2019).

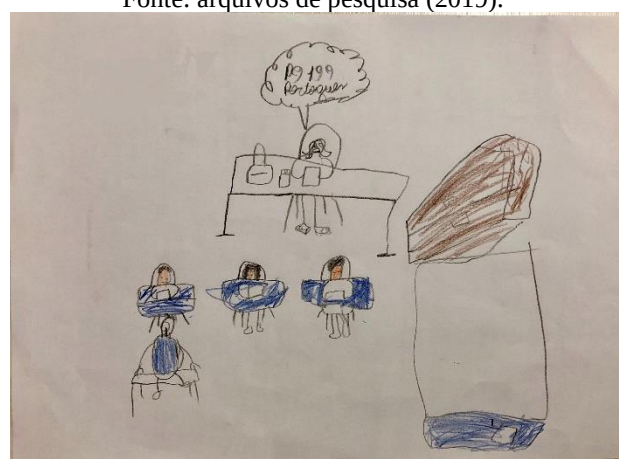


Imagem 14: Desenho feito por Nikolai para representar as aulas de leitura realizadas pela professora do 5º ano.

Fonte: arquivos de pesquisa (2019).



Imagem 15: Desenho feito por Mônica para representar as aulas de leitura da professora do 5º ano.

Fonte: arquivos de pesquisa.



Imagem 16: Desenho feito por Eveline para representar as aulas de leitura da professora do 5º ano.

Fonte: arquivos de pesquisa.

Das seis crianças, cinco reproduziram a prática pedagógica da professora referente à leitura, como pode ser observado nas ilustrações acima. Entretanto Eveline, inovou e fez um desenho que pode ser caracterizado como ato combinatório ou criador, pois em vez de reproduzir o comportamento docente, a menina fez um desenho que remetia à história contada no dia por mim, *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque de Holanda. Como a professora não havia lido aquele texto em sala de aula, conforme afirmação das crianças, infiro que o desenho representou a forma como a menina vivenciou os nossos encontros literários ocorridos semanalmente, especialmente o ocorrido no dia 27 de agosto de 2019.

O desenho de Eveline pode ser entendido como uma *reelaboração criativa de impressões vivenciadas* (VIGOTSKI, 2018b, p. 18), uma vez que trabalhou com a “[...] combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança”. Ela projetou no desenho os seus anseios para o que imaginava ser uma aula de leitura e para isso, usou as vivências construídas durante o diálogo formativo.

Emília ao desenhar, expôs nos balões a sua opinião a respeito da forma como a professora conduzia as aulas de leitura. A menina foi a única a recorrer à interjeição “Que chato!” para expressar o seu sentimento em relação às situações vivenciadas em sala de aula. Não apenas nesse momento, mas em vários outros, Emília demonstrou muita criticidade em relação ao trabalho da professora, talvez porque seja ela a criança que mais tenha experiência com a leitura literária em decorrência das inúmeras situações vivenciadas em casa, tendo como mediadora a mãe professora-pesquisadora.

Dos seis desenhos, cinco representaram a prática pedagógica docente envolvendo o Livro Didático o que evidencia a importância dada pela professora a esse objeto cultural. Este

deve ser um suporte e não material único a ser utilizado pelo professor. Ainda mais quando se trata do aprendizado da prática de leitura de textos literários infantis. Esses possuem seus suportes próprios com características bem definidas a exemplo da capa, quarta capa, folha de rosto, guardas e miolo. Todos esses elementos são essenciais à formação do leitor literário. Logo, ao retirar esses textos dos seus suportes originais, perde-se muito.

[...] para aprender a ler, a criança deve ser colocada em situações que reúnam as condições de uma leitura verdadeira e nas quais ela exerça uma atividade de leitura verdadeira para ela. [...]. Em outros termos, desde a primeira vez, se a situação for uma situação de leitura, o que a criança exercita é um comportamento de leitor, no nível de resposta que ela é capaz de dar, que evoluirá e que não cessa de evoluir enquanto ela ler. Se a situação não é uma situação verdadeira de leitura, a criança não aprenderá uma leitura verdadeira. (FOUCAMBERT, 2008, p. 57)

Promove-se o comportamento de leitor literário oferecendo às crianças livros literários, apresentando a elas todos os elementos envolvidos na construção desse objeto, ensinando-as o ato de ler texto verbal e ilustrações de forma associadas. Foucambert (2008, p. 117) acrescenta “[...] trata-se de viver, na escola e por todas as crianças, situações que sejam situações reais de leitura”. Contudo, uma prática pedagógica que consiste apenas na leitura de textos literários dentro de Livros Didáticos está longe de ter relação com as situações reais de leitura literária.

Como ficou evidente nos enunciados das crianças que elas não aprovavam a forma como a professora trabalhava com a leitura de textos literários em sala de aula, quis saber delas como seria a aula de leitura ideal:

P: Para vocês como seria uma aula legal de leitura?

Nina: Igual a gente está fazendo aqui. Por exemplo a gente lia um livro e aí a gente falava o que a gente entendia.

Emília: E a professora fazer perguntas do livro. Eu não acho muito legal a gente copiar do livro porque já tem no livro e a gente tem que copiar no caderno de novo. (06/08/2019)

P: Qual seria a aula ideal de leitura?

Emília: O professor lia pra gente, a gente falava o que a gente entendeu e ela fazia perguntas sobre o livro.

Eveline: Eu ia fazer alguns dias de leitura, tipo dar alguns livros legais, aí eu ia incentivar eles a lerem, aí depois eu vou perguntar pra eles como foi.

Nikolai: Quase igual a Eveline falou. Eu li um livro e depois eu só pergunto que no caso é fazer a interpretação.

Mônica: Eu gostaria que ela trouxesse vários livros, aí ela pegasse um livro, fosse lendo e fosse imitando as vozes, fazendo animações e também no outro dia ela desse um livro pra gente ler, aí quando a gente terminasse de ler esse livro, chegava lá na frente e explicasse o que entendeu, aí passava o livro pra outro colega.

Valentina: Eu gostaria que ela fizesse como a senhora, que lesse o negócio atrás do livro [quarta capa], aí falava pra gente fazer perguntas sobre o livro e a gente quando fosse ler, tirava as nossas dúvidas. (13/08/2019)

Na perspectiva das crianças, a aula de leitura deveria envolver o diálogo e a preocupação teria que ser com a construção de sentidos e não com a cópia, como geralmente era feito. Também merece destacar a fala de Mônica, pois nela é enfatizada a importância da teatralização na transmissão vocal do texto. Ao argumentar sobre essa forma de acesso ao texto, Bajard (2014a, p. 88) defende que nela está presente “[...] uma dimensão lúdica, que obriga aquele que diz a assumir pessoalmente as diversas instâncias de enunciação, e o transforma em personagens”. Mas, para fazer isso, prossegue Bajard, é preciso entrar num jogo e conquistar a plateia, e isso só ocorre com a incorporação dos personagens. As crianças tinham essa percepção e, por várias vezes, criticaram o fato de a professora do 5º ano não conseguir entrar no jogo da teatralização.

Como as crianças ressaltaram a necessidade de a professora elaborar questionamentos sobre os livros como uma ação ideal às aulas de leitura, quis saber delas se a professora permitia que elas dessem respostas subjetivas aos textos ou se sempre havia uma resposta considerada correta:

P: Quando essa professora trabalha com a leitura, ela deixa vocês darem respostas diferentes ou sempre tem a resposta certa?

Crianças: Sempre tem a resposta certa.

P: Mas como é livro de literatura, vocês acham que todo mundo tem que entender a mesma coisa:

Crianças: Não.

Nina: Porque nem todo mundo tem o mesmo pensamento pode até entender certo, mas um pode entender um pedaço, outro pode entender outro. (06/08/2019)

Comportar-se de maneira responsiva ativa diante dos textos literários requer diálogo com o texto. E nesse processo estão presentes as estratégias de leitura. O enunciado de Nina reverbera que ela tinha consciência da multiplicidade de sentidos possível a um mesmo texto. E isso ocorre porque ninguém vai ao texto com os mesmos conhecimentos prévios, as mesmas perguntas, conexões e inferências e nem com as mesmas vivências. Sendo assim, as leituras dos textos literários serão sempre subjetivas e plurais. Os seus sentidos são infinitos (BAKHTIN, 2011a). Por isso não há como exigir respostas únicas, geralmente as presentes nos manuais do Professor, como critica Rouxel (2013, p. 29): “O papel do professor não é mais transmitir uma interpretação produzida fora de si, institucionalizada. As obras críticas, os livros do professor,

os paradidáticos propõem um pensamento pronto, um ensino pré-fabricado”. O leitor deve ter a liberdade na construção de sentidos do texto, defende Geraldi (2018, p. 166). Para isso a necessidade da mediação adequada que permita “[...] cotejar textos com textos [...]”. Sem isso, prossegue o autor, os leitores podem até surgir, mas farão isso apesar da escola e não com o auxílio dela. Geraldi (2018, p. 165) explica o que ele entende por liberdade na leitura dos textos literários:

Este espaço de liberdade necessária não deveria ser reduzido, em função dos objetivos de avaliação, à mera repetição e à transformação do texto literário no que ele não é: um texto referencial. Ler um poema para nele apontar suas metáforas, para nele encontrar o que está na superfície, é banalizar a obra de arte.

Mais banal e aprisionador ainda é utilizar um livro literário composto do texto em versos para ser copiado do quadro pelos alunos. Com essas práticas errôneas desenvolvidas pela professora e apresentadas pelas crianças, percebe-se a necessidade de:

[...]repensar o porquê e como inserir o estudo da literatura no currículo escolar e questionar o prejuízo que aspectos marcadamente tradicionalistas e teóricos podem trazer ao convívio real com o texto literário, responsáveis por impedir a formação de leitores mais plurais e críticos com as formas de produção artística com a palavra. (GREGORIN FILHO, 2016, p. 66)

Além de descrever a forma como a professora trabalhava com a leitura literária, constantemente as crianças comparavam as situações de leitura vivenciadas nos diálogos formativos com as de sala de aula:

P: Gente, semana que vem será o nosso último encontro.

Crianças: Ahhhhh.

Não identificado: Ah, que chato!

Nina: Eu acho que essa aula é melhor que Português.

P: Por que, Nina?

Nina: Porque na aula de Português a gente tem que estudar. Aqui a gente lê, conversa, é mais legal. A gente tem que copiar também na aula de Português.

Emília: Eu também acho que aqui é melhor, porque a gente lê, conversa e lá na aula de Português a gente só copia. A gente copia, aí a tia não deixa a gente fazer mais nada. E aí depois que a aula termina toda, ela deixa a gente brincar um pouco.

Eveline: Eu gosto daqui também por causa que como a Nina e a Emília falou a gente conversa. A senhora pede pra gente escrever, pintar. É muito bom, eu sempre gostei daqui.

Valentina: É aqui é melhor que lá na sala, porque aqui a gente conversa. Aí a gente faz as atividades, a gente também faz atividade lá, só que silenciosamente, a gente não pode tá falando assim. Aí a gente lê lá, aí copia

e é muito chato. As atividades que eu mais gosto de fazer aqui é ler e também os desenhos lá. E eu sou muito sentimental. (17/09/2019)

O diálogo foi o argumento mais apontado pelas crianças como fator positivo de nossos encontros. Esses ocorriam tanto pela necessidade de construir os dados para a pesquisa como também porque acredito que ler seja dialogar com o texto. Sendo assim, situações eram planejadas para que essas trocas verbais pudessem ocorrer. Para isso levantava os conhecimentos prévios das crianças em relação ao livro lido no dia, solicitava que elas elaborassem inferências, conexões e questionamentos para o texto. Quando o texto era compartilhado por mim, por meio da transmissão vocal, além de todos esses elementos já citados, apresentava as ilustrações e abria espaço para os seus posicionamentos.

As estratégias de leitura estavam sempre presentes nos diálogos formativos, porque acredito que o aprendizado é social. Logo nas situações coletivas, considere importante mostrar às crianças como elas deveriam proceder ao deparar-se com um texto em uma leitura silenciosa:

P: Vocês se lembram no dia em que eu li o livro *A vaca que botou um ovo* pra vocês? Como eu fiz?

Nina: Você perguntou sobre o que história iria falar.

P: E a professora quando vai ler um texto. Ela faz perguntas sobre o texto?

Crianças: Não. Ela já começa lendo.

P: Enquanto eu ia lendo, eu ia parando e perguntando: o que você acha que vai acontecer? A professora também faz isso?

Nina: Não. Ela lê todo o texto de uma vez.

P: Vocês se lembram que no dia em que eu li o livro *A vaca que botou um ovo*, eu pedi pra vocês fazerem perguntas para o texto. Vocês já tinham feito perguntas para o texto?

Crianças: Não.

P: E como vocês fazem na sala?

Nina: A gente lê ele todo e no final a professora pergunta o que a gente entendeu.

P: Por que vocês acham que é importante fazer perguntas sobre o texto?

Emília: Pra depois a gente saber a resposta, porque você vai fazendo pergunta para o texto e quando você lê aí você tem uma resposta. (13/08/2019)

Ao agir dessa maneira, a professora parecia acreditar que os sentidos estão no próprio texto e não nas relações dialógicas estabelecidas entre leitor e texto. Com isso concebe o ato de ler e o leitor como passivos. Desconhece a importância das vivências e das massas aperceptivas:

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias. (BAKHTIN, 2011a, p. 302)

A professora, ao propor a leitura dos textos literários presentes nos Livros Didáticos e não criar condições para a motivação e interesse das crianças, enfim, que elas incluíssem a leitura em seus projetos pessoais, parece acreditar que diferentemente dos adultos, os pequenos não agiam baseados em suas necessidades e interesses, como defende Foucambert (2002, p. 68). Assim sendo: “Negligencia-se em criar nela essas circunstâncias favoráveis”. Desse modo, as crianças não apresentavam interesse em realizar as leituras propostas em sala de aula, não sentiam motivação para isso e faziam apenas para cumprir as exigências escolares. Diante de todo esse cenário, elas passaram a caracterizar de forma negativa e desmotivadoras as situações vivenciadas em sala de aula:

P: Vocês querem falar alguma coisa dos nossos encontros? O que vocês acharam?

Emília: Eu achei muito legal, porque as aulas de Português era meio chato.

P: Por quê?

Emília: Porque a gente tinha que copiar texto. Agora tá melhorando um pouco, porque a tia tá pedindo pra gente fazer textos. Ontem a gente fez um texto sobre a família de 25 linhas.

P: E vocês inventaram o texto?

Emília: Uhum.

P: E antes como era?

Emília: É, a gente tinha que fazer alguma página do Livro Didático.

P: Por que você acha chato, Emília?

Emília: Porque já tem no livro e eu acho que não precisa copiar.

P: E nos nossos encontros, o que você achava legal?

Emília: Ahhh que a gente lia histórias.

Valentina: Eu achei bem legal. Assim, ter um momento de aula de Língua Portuguesa. Tipo assim: SUPER diferente. A professora só fala a página e o que é pra gente fazer. Ler, individual, mas não. Esses encontros foram as pessoas lendo, fazendo perguntas. Eu aprendi muita coisa. Aprendi que a gente pode fazer perguntas pros livros, ler a quarta capa pra gente ficar mais curioso ainda. Porque pra mim isso aqui era só um negócio assim. Nada a ver. Só que agora eu acho bem legal e bem importante. Porque aí se você lê a quarta capa antes de ler o livro, você vai ficar mais curioso assim. Num tô muito interessada no livro. Aí você vira e lê, aí fica curioso e vai lendo.

P: E é muito diferente das aulas de Língua Portuguesa?

Valentina: Demais!

P: Por quê?

Valentina: Porque a professora vai lá abre o livro e fala: página 91 e 92 como assim um exemplo. Aí a gente escreve e lê e depois não faz mais nada. Aí, às vezes, às vezes, não muito assim, ele escreve no quadro pra gente ler e interpretar. Ler e falar sobre o texto. Só que não é assim todo mundo falando, é no caderno. (01/10/2019)

Pelas falas de Emília e Valentina é possível perceber que as meninas não viam sentido na forma como as atividades de leitura dos textos literários presentes no Livro Didático eram conduzidas em sala de aula. E isso é um grande problema para o processo de ensino e

aprendizagem, pois as crianças devem estar motivadas e interessadas, só assim o conteúdo trabalhado fará sentido para elas. Vygotsky (1989, p. 133) no início do século XX já alertava para o fato de que:

[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante [...] então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças. A leitura e a escrita deve ser algo de que a criança necessite.

Se ler é verbo que exige complemento, como defende Arena (2003), é preciso que os professores informem aos alunos o que e para que eles irão ler e criar motivações para isso. Se as leituras propostas às crianças tiverem como único objetivo responder a questionamentos propostos pelos Livros Didáticos elas não encontrarão sentido nisso e a ação será desempenhada apenas para cumprir com o proposto pela professora.

Além de criar situações que pudessem motivar as crianças para a leitura, a professora também deveria criar condições para o diálogo existir entre leitor e texto. Colomer (2003, p. 133) expõe o que para ela deve ser papel do professor mediador da leitura literária: “[...] o de questionar e enriquecer as respostas, o de esclarecer a representação da realidade, que a obra pretendeu construir, mais do que ensinar categorias de análise”. Sua função mediadora deve auxiliar a criança a ser ativa, responsiva, crítica, perspicaz, como aconselha Abramovich (2003, p. 148):

Me parece que a preocupação básica seria formar leitores porosos, inquietos, críticos, perspicazes, capazes de receber tudo o que uma boa história traz, ou que saibam por que não usufruíram aquele conto...Que a escola encampe esse lado. É apreciar – e isso inclui criticar...

O encaminhamento da leitura literária em sala de aula era tão distante das práticas sociais praticadas fora da escola que as crianças não compreendiam aquilo como sendo leitura. Percebi isso, no dia em que questionei as crianças:

P: E na escola, você lê pra que, Emília?

Emília: Pra esperar minha mãe.

P: E na sala de aula?

Emília: É. Ou pra depois fazer uma tarefa ou pra aprender.

P: E você, Mônica, na escola você lê pra quê?

Mônica: Acho que também pra passar tempo.

P: Mas na sala de aula, você lê pra quê?

Mônica: Pra passar o tempo, às vezes que eu levo livro e leio, quando a professora não passa tarefa. (10/09/2019)

No momento em que fiz essa indagação, referia-me às leituras propostas pela professora em sala de aula, contudo pelas respostas, é possível concluir que as meninas não consideravam aquilo como leitura. Pelos enunciados das crianças, percebo que elas tinham uma perspectiva menos reducionista do ato de ler do que a professora. Possivelmente isso ocorria, porque da forma como era conduzida, as leituras escolarizadas erroneamente não eram inseridas em seus projetos pessoais de ler e nem cumpriam uma função social. Elas não tinham voz ativa no processo. A passividade ocorria desde a escolha dos textos já que isso não era possível, pois os textos lidos durante todo o ano já vinham escolhidos pelas organizadoras do Livro Didático bem como pela forma de contato com eles: sempre para responder a questionamentos já propostos. Foucambert (2002) tece críticas a essa prática de leitura desvinculada das práticas sociais, pois para que os modos de ler sejam apropriados é preciso:

[...] desde o início, associar organicamente o aprendizado escolar ao desenvolvimento da leitura social – não separar a formação individual da implicação no social - e não desenvolver um saber acadêmico, na esperança de que ele se transforme misteriosamente em prática social ao final da escolaridade. (FOUCAMBERT, 2002, p. 132)

É importante destacar que as crianças perceberam mudanças na prática pedagógica da professora durante o ano letivo de 2019. Este fato seria normal e até positivo, já que estamos em constante processo de transformação e alteramo-nos nas relações com os outros. Contudo a mudança percebida foi negativa. As crianças avaliaram que a forma como a professora conduzia o trabalho com a leitura no início do ano de 2019 era melhor que a forma utilizada ao final do ano. Mesmo que ela não levasse livros literários para a sala de aula e só trabalhasse com os textos presentes no Livro Didático, as crianças avaliavam algumas de suas ações iniciais como positivas:

Valentina: Tá ficando muito chato. Ela mudou muito.

Mônica: Antes ela lia pra gente. Ela lia fazendo as vozes.

P: Ela fazia como?

Mônica: Era um texto enorme.

P: Texto do Livro Didático?

Mônica: Sim.

P: Assim nunca? [mostro o livro de Literatura Infantil]

Mônica: Nunca. Aí ela ia assim por fileira. Ela mandava um trecho e depois outro lia outro trecho. Aí quando o texto acabava, ela mandava fazer de novo, aí no final ela lia tudo.

P: E nesse que ela lia tudo ela fazia...

Crianças: As vozes.

P: Mas lia o livro de literatura ou o Livro Didático?

Mônica: O Livro Didático. Ela lia fazendo as vozes, ela lia fazendo gestos. Ela lia, mas agora ela não tá lendo mais. Ela só manda copiar. (19/11/2019)

As crianças analisavam como positivo o fato de a professora solicitar a oralização por todos os alunos da sala. Cada uma pronunciava um trecho e quando este chegava ao fim antes que todos pudessem dizê-lo, a docente solicitava que a transmissão fosse reiniciada. Apesar de considerarem essa prática positiva, avalio que nela está presente uma concepção errônea de leitura como sinônimo de pronunciar o texto em alto e bom som. Ao solicitar a oralização, a professora exigia dos alunos uma atividade de locução e não de leitura. Até porque é possível “[...] oralizar sem compreender”. (BAJARD, 2014a, p. 80). Acredito que essa tenha sido a forma encontrada pela docente para avaliar a leitura. Entretanto apesar de muito utilizada por professores, essa prática de avaliação está equivocada já que o dizer não pode ser confundido com a construção de sentidos, pois esta é “[...] atividade silenciosa e invisível, que não pode portanto ser avaliada de modo direto, mas somente por seus efeitos” (BAJARD, 2014a, p. 82-83). É admissível dizer sem ler como nos casos dos textos decorados. É possível inclusive ler bem e dizer mal. Também ao mesmo tempo o aluno pode realizar a leitura e a dicção, mas para isso ele precisa dominar as duas práticas (BAJARD, 2014a). Entretanto é preciso cautela visto que “[...] colocar a criança em uma circunstância que, além do domínio da comunicação exija uma atividade de leitura de um texto desconhecido, em princípio equivale a conduzi-la a uma situação de fracasso”. (BAJARD, 2014a, p. 96).

Não estou com isso argumentando em defesa da extinção do dizer o texto em sala de aula. Estou apenas criticando o seu uso como se ele fosse equivalente à leitura. Essas duas formas de acesso ao texto devem ser praticadas na escola, desde que fique clara a função e a especificidade de cada uma. A transmissão vocal justifica-se quando faltam exemplares de um texto a todos os alunos. É claro que há algumas situações sociais em que mesmo tendo acesso ao texto, há um locutor o dizendo, como ocorre nas celebrações religiosas, por exemplo. Mas isso não é frequente e deve ocorrer, preferencialmente, quando o aluno não tiver os textos em mãos (BAJARD, 2014a). E este não era o caso relatado no diálogo acima, pois todos os alunos tinham acesso ao Livro Didático e o texto era oralizado mais de uma vez, já que a professora queria ouvi-lo pela boca de todos os alunos.

Neste diálogo em análise não foi relatada a preocupação da professora em proporcionar o diálogo das crianças com o texto para a construção de sentidos. Entretanto, compreendo a

avaliação positiva elaborada pelas crianças, pois elas fizeram isso comparando com o momento atual e, segundo elas, nem isso havia mais.

P: Como a professora trabalhou com a peça teatral, presente no Livro Didático *Os mentirosos* de Maria Clara Machado?

Mônica: A gente fez o texto.

P: O que é fazer o texto, Mônica?

Mônica: A tia mandou a gente copiar as três páginas do texto, aí no dia seguinte ela mandou a gente fazer as tarefas.

Nikolai: É assim, tia. Ela faz assim: ela manda, ela chega na sala e fala bem assim ó: pega o livro de Português e abre uma página tal, tal e vai fazer. Pronto. Precisa nem ler. Nem pra mandar ler.

Emília: Do livro didático ela não lê e nem faz vozes, ela só pede pra gente ler em silêncio e manda mais algumas páginas pra gente responder do texto.

P: Mas antes de ler, ela conversa com vocês sobre o texto?

Emília e Eveline: Não!

Valentina: Ela só fala página 241 até 247, pra fazer agora e entregar não sei que horas e quem não entregar vai ficar aqui ou vai lá pra Margarida²⁸ fazer. Aí a gente fala bem assim: Não, professora! É muito pra uma coisa que a gente nem vai ligar muito.

Emília: Aí ela fala assim: quer que eu mande seis páginas?

Eveline: A gente não pode nem falar nada sobre o texto que ela: quer que eu mande mais?

Valentina: No começo ela era legal, ela lia. (19/11/2019)

Segundo os relatos das crianças, a prática pedagógica da professora ao longo daquele ano alternou-se entre a oralização do texto para em seguida responder às questões propostas pelo Livro Didático e a cópia de textos no caderno. Em ambas, as condições não eram criadas para que as crianças tivessem um projeto pessoal para ler aqueles textos. Na primeira prática citada, as motivações eram desencadeadas pela necessidade de cumprir com o proposto pela professora, já na última pelo receio tanto de ter que prestar contas à diretora quanto de ter a pena aumentada e ter que copiar muito mais. Apesar disso, as crianças tentavam negociar, como ficou evidenciado na fala de Valentina: “Não, professora! É muito pra uma coisa que a gente nem vai ligar muito”. Com isso parece que a menina queria denunciar a falta de sentido em realizar aquelas tarefas. Tarefas essas que não tinham relação nenhuma com a leitura, tanto que Nikolai afirmou que nem era preciso ler já que nem isso era mais solicitado. O menino tinha razão, pois transportar um texto do Livro Didático para o caderno não tem nada a ver com leitura. As condições para isso não eram criadas, os diálogos não eram travados, portanto os sentidos não eram constituídos.

²⁸ Nome fictício atribuído à diretora escolar para preservar a sua identidade.

Durante o percurso investigativo as crianças relataram que muitas vezes os textos literários presentes nos Livros Didáticos eram utilizados apenas como pretexto para a cópia e esse fato foi criticado várias vezes por Emília, que não conseguia compreender o objetivo dessa ação. O ato de copiar textos inibe a atividade criadora das crianças, pois essa define-se por ser “[...] aquela em que se cria algo novo” (VIGOTSKI, 2018b, p. 13). Tanto que na única situação relatada em que a professora levou xérox de um livro literário para a sala de aula foi para a realização de cópia. Tratava-se de *O Livro que não queria saber das rimas* de Fernando Nuno e ilustração de Cris Eich apresentado no capítulo 2 do Livro Didático. Nas demais situações, ela trabalhava apenas com os textos presentes nesse suporte citado.

Emília: Esse aqui ela pegou um papel e leu pra gente esse livro. Mas ela não tinha o livro. Ela pegou e tirou xerox. Ela leu esse aqui todo e depois a gente teve que fazer no caderno.

P: Fazer o que no caderno?

Emília: O livro.

P: Mas como ela fez?

Emília: Primeiro ela pegou esse livro e leu a xérox. Aí ela leu todinho e depois passou no quadro. A gente demorou acho que dois dias. (27/08/2019)

Ao mesmo tempo em que as cópias eram realizadas, também eram muito criticadas pelas crianças. Elas não encontravam sentido nessa ação e demonstravam desejo de produzir seus próprios textos. Constatei esse fato no dia 22 de outubro de 2019, quando fui à escola na hora do recreio conversar com os participantes da pesquisa. Ao chegar, sentei-me em um banco presente no refeitório enquanto esperava as crianças pegarem o lanche servido no dia. Ao fazerem isso, todas vieram sentar-se perto de mim e logo foram à sala de aula buscarem algo. Logo retornaram com um objeto que queriam me mostrar. Tratava-se da produção de um texto narrativo organizado no formato dos livros ilustrados que elas tiveram contato nos diálogos formativos. A produção ainda não havia sido finalizada, mas os autores falaram dela com orgulho e motivação:

P: Quem escreveu esse livro?

Eveline: Eu.

P: Foi atividade de sala?

Eveline: Não, a gente criou mesmo. Eu falei: ah, vou criar um livro, né?

P: Ah, não foi a professora que pediu não?

Crianças: Não.

P: Você que fez sozinha?

Eveline: Não, eu tive ajuda da Mônica, Emília, Nina.

P: E vocês fizeram em casa esse livro?

Eveline: Não, aqui na sala. A gente criou na sala mesmo.

P: Vocês fizeram na hora da aula

Nina: Não, Depois da tarefa.

P: Você acha melhor fazer isso do que copiar?

Emília: Sim.

Eveline: É divertido. É mais criativo.

Emília: E quando a gente copia a gente faz o que tá escrito, a gente não tira da nossa cabeça.

P: Todas vocês ajudaram fazer aquele livro?

Crianças: Sim.

P: Vocês fizeram quarta capa também?

Eveline: Sim, mas em vez de tá atrás tá um pouquinho no começo.

Nina: É, tá na frente.

P: Quem fez a quarta capa?

Nina: A Emília deu ideia da quarta capa e a Eveline escreveu.

Nina: Eu e a Eveline fizemos a ilustração.

Eveline: É nosso livro²⁹ é inventado, nosso livro é diferente. (22/10/2019)



Imagem 17³⁰: Capa do livro produzido pelas crianças.

Fonte: arquivos da pesquisa (2019).

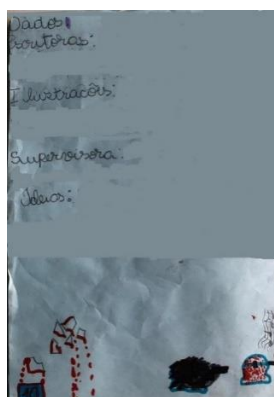


Imagem 18: Folha de rosto livro produzido pelas crianças.

Fonte: arquivos da pesquisa (2019).

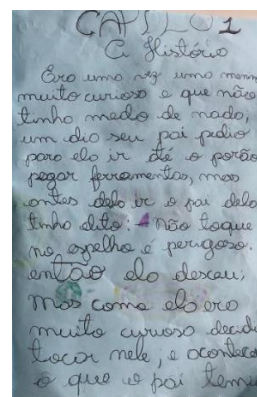


Imagem 19: Primeira página da história produzida pelas crianças.

Fonte: arquivos da pesquisa (2019).

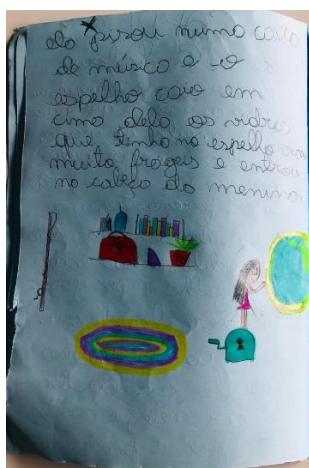


Imagem 20: Segunda página da história produzida pelas crianças.

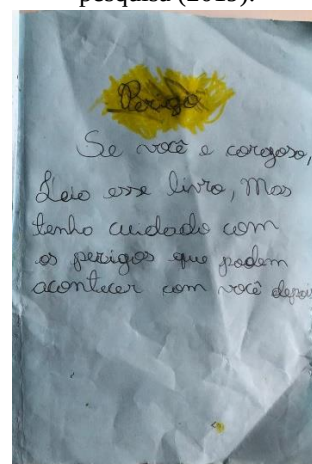


Imagem 21: 4ª capa do livro produzido pelas crianças.

²⁹ No dia em que as crianças me apresentaram o livro ele ainda não estava concluído. Após esse encontro, retornei à escola mais uma vez, entretanto, por um descuido não perguntei se elas haviam terminado a produção.

³⁰ Para preservar a identidade das crianças, retirei os nomes dos dados. Escritoras: Emília e Eveline. Ilustrações: Nina e Eveline. Supervisora: Mônica. Ideias: Pedrinho e Mônica. Pedrinho não participou da pesquisa, mas foi convidado pelas meninas para participar da produção. Nikolai e Valentina faltaram no dia em que o livro começou a ser produzido por isso não fizeram parte.

Fonte: arquivos da pesquisa
(2019).

Fonte: arquivos da pesquisa
(2019).

Acredito que a produção tenha sido reflexo tanto das minhas intervenções durante os diálogos formativos quanto do desenvolvimento do projeto *Gentileza gera gentileza*, pois enquanto comigo elas tinham contato com os mais diversos livros ilustrados, fato este que criou condições e motivações para a leitura e escrita, no projeto citado elas estavam produzindo textos e desenhos sobre temas diversos. Em diálogos anteriores, ocorridos no mês de outubro de 2019 e apresentados nesta seção, as crianças já haviam caracterizado a ação escolar como positiva em virtude das produções de textos solicitadas.

Ao tomarem essa iniciativa, as crianças demonstraram necessidade de deixar de serem passivas no processo de ensino e aprendizagem e tornaram-se ativas. Isso é essencial no existir, diz Bakhtin (2017b, p. 123): “A minha comprovada participação no existir é não somente passiva [...] mas sobretudo ativa” (BAKHTIN, 2017b, p. 123). Se a forma como o ensino estava sendo conduzido no momento não lhes agradava e nem motivava, elas criaram condições para que os momentos experienciados em sala de aula melhorassem. Para isso, coletivamente criaram projetos de escrita e leitura de livros literários.

A prática pedagógica da professora deve ser analisada levando em consideração tanto as suas condições de trabalho quanto formação inicial. Em uma conversa informal, ela relatou-me que tinha cursado o magistério e como curso superior escolheu graduar-se em Direito e não Pedagogia, licenciatura que forma os professores para atuarem na educação infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais. A escolha ocorreu porque ela pretendia deixar a educação, possivelmente por questões salariais. Provavelmente a ausência de uma formação inicial adequada ocasionou as dificuldades apresentadas nos diálogos das crianças.

Entretanto não é possível afirmar que se a docente tivesse cursado Pedagogia saberia como conduzir as atividades de leitura literária em sala de aula. A pesquisa desenvolvida por Oliveira (2015) evidencia a fragilidade dessa licenciatura na formação de um professor que irá mediar a relação da criança com o texto literário. Uma análise feita pela professora-pesquisadora nas ementas de algumas disciplinas do curso de Pedagogia oferecidas em Rondônia demonstrou que o assunto texto literário era trabalhado apenas de forma teórica e ainda assim de maneira superficial. Também Santos (2005) demonstrou em sua pesquisa de mestrado que a realidade apresentada em Rondônia por Oliveira (2015) não era diferente da vista em Presidente Prudente, interior de São Paulo. Em seus estudos, ela evidenciou a lacuna existente tanto na formação inicial, quanto continuada dos professores. Os docentes entrevistados denunciaram ter visto de forma simplista essa temática tanto na licenciatura

quanto em formações oferecidas já em serviço. Por desconhecimento, os professores entrevistados por Santos utilizavam os textos literários apenas de maneira utilitária, desconsiderando seu caráter artístico. Também o Relatório final de grupo de trabalho alfabetização infantil” (BRASIL, 2003, p. 138) argumentou que nos cursos de Pedagogia “[...] a proporção da carga horária destinada ao ensino da língua, literatura, literatura infantil e alfabetização é muito reduzida em relação ao total”.

Por tudo que fora argumentado acredito que uma formação inicial sólida e a presença de formações continuadas abordando esta temática é essencial, como defendem Souza, Martins Neto e Giroto (2016, p. 213):

É preciso um mediador de leitura com formação suficiente para compreender: o processo dialógico e complexo da leitura (entendida com compreensão); as funções da literatura para não perder de vista a estética do texto literário e as intenções ideológicas de seu discurso; a criança como ser que, ainda como o adulto, precisa ver na leitura literária uma necessidade para que a atividade de ler tenha sentido; a criança pequena como sujeito ativo, que tem vivências e, portanto, conhecimento; os possíveis interesses e características físicas, motoras, emocionais e intelectuais dos pequenos; o livro como objeto de várias dimensões culturais; o ensino da leitura; a necessidade de ouvir os pequenos, propiciando diálogos com e entre eles; os objetivos da educação, considerando as diversas discussões da Filosofia que tratam da necessidade de emancipação do sujeito e da promoção de sua criticidade e autonomia; a importância do diálogo.

Além dos conhecimentos já citados acima, para formar leitores literários é preciso ainda critérios na seleção das obras literárias apresentadas às crianças. Ao selecioná-las é necessário analisar suas qualidades estéticas e “[...] optar por um elenco de obras em que subjazem os saberes essenciais para a vida do aluno, num universo social que se apresente cada vez mais diverso e múltiplo e que se (re) faça no e pelo fazer estético, num movimento dialógico constante” (GREGORIN FILHO, 2016, p. 70).

Além de todos os conhecimentos já citados como necessários ao professor que objetiva formar leitores literários, um dos requisitos necessários é que o próprio professor seja leitor de textos literários, defendem Gregorin Filho (2016) e Geraldi (2018).

Geraldi define o mediador de leituras em ambiente escolar como leitor que em virtude das muitas leituras já realizadas enriquece a experiência do leitor em formação oferecendo textos variados e de qualidade estética para que ele tenha elementos necessários ao cotejo de textos, tão necessário ao ato de ler (GERALDI, 2018).

Já Gregorin Filho (2016, p. 71) argumenta sobre a necessidade do professor ser “[...] um leitor das estéticas do mundo, das cenas e dos atores desse/deste mundo e, mais ainda, que ele

sempre seja aberto para a experiência da cultura de maneira mais ampla” (GREGORIN FILHO, 2016, p. 71). Por isso, sabendo da relevância da presença de um professor leitor, quis saber das crianças se elas consideravam alguma pessoa da escola como leitora.

P: Aqui na escola tem alguém que vocês consideram leitores?

Nikolai: A tia Licinha. Porque quando ela lia, ela fazia a aula cantando, depois ela interpretava. Tipo ela fazia a aula cantando e depois ela mandava a gente fazer o texto da música.

Nina: Ninguém, porque eu nunca vi uma pessoa aqui na escola se interessar por leitura, pegando um livro e lendo.

P: A professora nunca comentou em sala sobre um livro que ele está lendo?

Nina: Não.

P: E quem lê aqui na escola?

Mônica: A professora Licinha.

P: Você já viu a professora Licinha lendo?

Mônica: Já. Na sala.

P: Ela lia muito pra vocês?

Mônica: Pouco.

Valentina: Pouquíssimas. (27/08/2019)

O fato de algumas crianças estudarem na mesma escola há anos e não considerar nenhum sujeito como leitor é grave e revela a ausência não apenas de um ambiente propício à formação de leitores quanto a falta de mediadores. Considero positivo o fato de mais uma vez a professora Licinha ter sido mencionada, desta vez por Nikolai e Mônica. Entretanto houve divergências nas opiniões das crianças sobre esse assunto. Tanto que Valentina é enfática ao ressaltar a sua opinião sobre isso. A entonação dada ao enunciado demonstra a necessidade de reforçar o seu ponto de vista em relação à prática pedagógica da professora. A entonação dada orienta-se tanto como forma de discordar do enunciado produzido por Mônica quanto em enfatizar sobre o que estava sendo discutido no momento. Isso porque: “Uma mesma palavra, uma mesma expressão, pronunciadas com uma entonação diferente, toma um significado diferente”. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 174).

Por tudo isso é urgente que os cursos de Pedagogia tenham uma formação inicial mais sólida e preparem de forma teórica e prática os seus egressos para ensinarem as crianças a lerem os mais diversos textos com as mais distintas funções. Também requer o prosseguimento dos estudos por meio de formações continuadas que abordem esse assunto. Essas formações devem ocorrer por meio da possibilidade de os professores cursarem mestrados e doutorados para que não apenas reproduzam em suas salas de aulas conhecimentos de outros pesquisadores, mas que eles próprios se constituam produtores de conhecimentos.

Para isso é preciso políticas públicas de incentivo à docência para que, cada vez, mais pessoas sintam-se motivadas a tornarem-se professores. Isso passa tanto pela questão salarial quanto pela valorização da profissão pela sociedade em geral e carga de trabalho. Os professores precisam de tempo para estudarem, pesquisarem e planejarem as suas aulas, mas na maioria das vezes isso não ocorre. Com salários desvalorizados, eles se veem obrigados a terem mais de um contrato para conseguirem sustentar a família. Este parece ser o caso da professora do 5º ano, pois durante a pesquisa, ela trabalhava em duas escolas diferentes. No período matutino ministrava aulas para o 5º ano no regime de trabalho de horas-extras e no vespertino ministrava aulas para a Educação Infantil, função para a qual foi aprovada em concurso público. Logo compreendo a dificuldade do trabalho docente em assumir duas turmas tão distintas em escolas diferentes, a elevada carga horária, a dificuldade de planejar em virtude do trabalho em dois turnos diferentes, entretanto: “Eu, como único eu, não posso nem sequer por um momento não ser participante da vida real, inevitável e necessariamente [...] singular; eu preciso ter um dever meu [...] seja o que for e em que condição me seja dada, eu preciso agir a partir do meu lugar único[...]” (BAKHTIN, 2017b, p. 98). A vida requer ação, já a vida do professor em sala de aula requer ação consciente e planejada: “E tudo em mim - cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável[...]” (BAKHTIN, 2017b, p. 101).

Tendo apresentado as concepções das crianças a respeito da forma como a leitura literária era conduzida em sala de aula, passo a partir de agora a apresentar as formas de acessos ao texto literário: leitura silenciosa, transmissão vocal do texto e contação de histórias.

3.2.2.6 Os diferentes modos de acesso ao texto literário

Os modos de ler são construídos socialmente e modificam-se ao longo da história da humanidade. Em cada época, um desses modos é mais valorizado do que outros. Por isso é essencial que nas salas de aulas, as crianças tenham contato com todos eles e compreendam os modos de praticá-los. Na atualidade, é muito comum ouvir os professores solicitando dos alunos a prática oralização e leitura silenciosa, como se a única diferença entre as duas fosse a presença ou ausência da voz. Contudo, o francês Bajard (2014a, p. 109) apresentou distinção entre dois modos pelos quais um texto pode ser conhecido pelo leitor: “Uma é silenciosa e individual e tem como objetivo a elaboração de um sentido. Nós a chamamos *leitura*. A outra é uma prática vocal e social do texto, cujo objetivo é a comunicação. Nós a chamamos *dizer*” (1994, p. 109, grifos do autor).

Pela citação apresentada acima é notório a distinção dos verbos ler e dizer, como propõe Bajard (2014a, p. 76): “Ler e dizer são atividades diferentes e cada uma delas não pressupõe a presença da outra”. Os sentidos construídos são possíveis a partir de um encontro individual e singular do leitor com o texto. Por isso o termo *leitura oral*, constantemente utilizado nas salas de aulas brasileiras, é inadequado devido à impossibilidade de o professor realizar a leitura pelo outro que o escuta. Portanto o termo mais adequado seria *transmissão vocal do texto* (BAJARD, 2014b) para referir-se a um texto compartilhado por uma outra pessoa por meio da voz. Há, portanto, nessa perspectiva valorização da leitura silenciosa. Bajard (2014b, p. 24) desfaz o equívoco cometido por muitos educadores ao confundirem o ato de escutar um texto com o da leitura. Para ele: “[...] escutar um texto proferido-tarefa acessível a um analfabeto - não é leitura. É possível incluir a compreensão na definição da leitura sem considerar, no entanto, que qualquer interpretação seja ato de leitura: ler é tomar conhecimento de um texto gráfico”.

Foucambert (2008, p. 149) acredita que “Aos onze anos, a criança possui um instrumento eficaz. Bons hábitos são adquiridos: amplitude de fixações, rapidez dos saltos, eliminação das voltas para trás, ausência de qualquer vocalização, deslocamento alternância entre os olhos e a voz na leitura falada, etc.”. Entretanto, Eveline e Nikolai, ambos com essa idade, durante toda a fase da pesquisa, demonstraram ainda não terem superado esse ensinamento inicial da escola da necessidade da oralização, tanto que Nikolai confidenciou-me não conseguir realizar a leitura silenciosa. Logo nos primeiros encontros do diálogo formativo, quando solicitei a escolha de um livro e a sua leitura, o menino aproximou-se e perguntou se poderia ler em voz alta porque essa era a maneira que ele mais gostava de ler, quis entender o porquê disso:

Nikolai: Porque assim me incentiva mais eu a ler, porque quando eu leio assim em voz baixa quando é no final eu não consigo explicar o livro. Minha mãe que falou isso, com seis anos o primeiro livro que eu li acho que foi *O sítio do pica-pau amarelo*, aí ela disse que era pra eu ler em voz alta, aí eu comecei a ler em voz alta toda hora lá em casa. (06/08/2019)

Além da escola, a mãe contribuiu para essa necessidade de ler em voz alta. Infiro que a interferência da mãe esteja relacionada ao modo como ela também aprendeu a ler. Provavelmente acreditava que ler significava pronunciar bem e em alto e bom tom. Para Nikolai, a leitura estava associada ao fato de dizer o texto, mas isso é uma inverdade, garante Bajard (2014b). O primeiro termo está associado ao ato de atribuir sentidos enquanto o segundo a uma necessidade de compartilhar o texto com outros receptores. Mas esse não era o intuito de Nikolai, pois mesmo nos contatos solitários, o menino sentia a necessidade de ouvir a sua voz

e acreditava que a compreensão fosse consequência disso. Tanto o meio escolar quanto o familiar fizeram Nikolai acreditar na leitura como pronúncia:

Quanto menos a criança em função do seu meio, puder intuir o que seja aprender a ler, pois não teve ao seu redor o exemplo do que seja ler, mais se vai insistir sobre o método como sendo um mal necessário mas reforçado pelos casos em que “isso funcionou”, quando de fato “isso” em nada interfere. (FOUCAMBERT, 2002, p. 91)

Nos encontros seguintes, o menino continuou demonstrando a necessidade de oralizar o texto:

P: E na sala você lê em voz alta?

Nikolai: Leio. Até pro meu pai.

P: Aqui na sala também?

Nikolai: Ahã.

P: A professora geralmente pede pra vocês lerem em silêncio ou em voz alta?

Nikolai: Em voz alta.

P: Como a professora faz?

Nikolai: Tipo, tem um texto, aí ela deixa todo mundo ler o texto em voz alta, um parágrafo.

P: E leitura silenciosa, ela pede pra vocês fazerem?

Nikolai: Eu não consigo. (06/08/2019)

E ainda:

P: Nikolai, eu percebi que você leu o livro em voz alta.

Nikolai: É como eu já disse, né? Eu só leio em voz alta, não consigo ler em voz baixa.

P: E se você ler em silêncio, você entende o texto?

Nikolai: Não.

Eveline: Eu leio em voz alta. Se eu ler em silêncio eu não entendo o livro direito. É porque na mente eu leio um pouquinho mais rápido e se eu ler um pouquinho mais rápido, eu não consigo entender. (03/09/2019)

Os enunciados de Nikolai demonstram as consequências de um treinamento exigido das crianças pela escola durante anos. Confundem a leitura com a oralização, mas “*Se a escrita é explorada com os olhos ou com os ouvidos, não se chega aos mesmos resultados. Apenas a estratégia de exploração com os olhos é chamada de leitura* (FOUCAMBERT, 1994, p. 109, grifos do autor). Já Eveline tem razão em destacar maior velocidade na leitura silenciosa, pois “*A leitura em voz alta é um comportamento enxertado à leitura, defasado em alguns segundos: é a opção de traduzir oralmente o que já foi compreendido na leitura*” (FOUCAMBERT, 1994, p. 8, grifos do autor).

É preciso que a escola tenha clara essa distinção ao elaborar suas práticas pedagógicas para não propor situações errôneas em que a leitura seja reduzida à vocalização. Bajard explica que “[...] reduzir a leitura em voz alta a um meio de avaliação significa lhe atribuir um valor apenas escolar e não reconhecer seu interesse social. É amputar essa atividade de toda motivação comunicativa”. (BAJARD, 2014a, p. 77)

A confusão da leitura como vocalização não se restringiu ao processo de alfabetização das crianças pesquisadas. Ainda no 5º ano do Ensino Fundamental, elas relataram situações em que mesmo todos tendo acesso ao texto presente no Livro Didático, a professora sentia necessidade de ouvir o texto pronunciado por suas vozes:

P: Quando a professora vai ler os textos do Livro Didático, como ela faz?

Nina: Ela fala pra gente ir lendo o texto.

Emília: Ela passa o texto pra todo mundo ler e depois ela lê o texto. Ela fala: Tu vai ler daqui até aqui. Às vezes acaba o texto e começa tudo de novo. Aí quando todo mundo já leu, ela faz a leitura.

P: Aí depois ela faz o quê?

Emília: Depois tem as perguntas pra gente responder. (13/08/2019)

Ao agir dessa maneira, a professora parece querer avaliar a leitura pela oralização dos alunos, pois concebe a atribuição de sentidos ao texto como se fosse “[...] fruto da escuta da vocalização” (BAJARD, 2014b, p. 17). Com tal atitude, a profissional demonstrou ainda desconhecer a transformação sofrida pela leitura silenciosa e relatada por Bajard (2014a). De condenado, esse modo social de ler passa a ser tolerado até conquistar o seu lugar na área pedagógica, como orientavam as Instruções oficiais francesas de 1972: “Saber ler é: praticar natural e eficientemente a leitura silenciosa, ou seja, a verdadeira leitura, o que possibilita compreender o sentido sem se deter na silabação” (CNDP, 1980, *apud* BAJARD, 2014a, p. 42).

Infelizmente, o relatado por Emília ainda ocorre em muitas salas de aulas brasileiras, pois se tem a concepção errônea de que ler é saber pronunciar bem as palavras com as suas devidas entonações e assim as práticas de leitura silenciosas são pouco exigidas fazendo com que as crianças não desenvolvam esse hábito de estar em estado solitário com o texto. Lajolo (2004, p. 14) defende essa experiência, pois ela proporciona vivências importantes de leitura no encontro do leitor com os “[...] silenciosos seres de papel e tinta que habitam as páginas dos livros [...]”.

Ao conduzir o trabalho com a leitura de tal maneira, a professora demonstra desconhecer o fato de que “[...] saber ler é ler com os olhos, é atribuir diretamente um sentido aos signos

gráficos” (FOUCAMBERT, 2008, p. 37) e a oralização com o objetivo de avaliar a leitura já foi denunciada várias vezes como apresentado abaixo:

Nem adianta mais denunciar o mau uso que se faz da leitura em voz alta quando ela é uma forma de oralizar para compreender ou quando constrange vinte crianças a seguir com os olhos e o dedo a fala de uma delas. Sob essas formas, deve ser banida de todas as etapas da aprendizagem. Mas, na sua forma real, quando a dicção se deslocou da sequência das palavras apreendidas pela visão, constitui um excelente treino para a leitura silenciosa, que se supõe já adquirida pelo essencial. (FOUCAMBERT, 2008, p. 142)

Foucambert (2008, p. 32) criticava os pedagogos franceses por não saberem como conduzir o ensino do ato de ler, por isso, segundo ele, as suas ações restringiam-se a fazer as crianças lerem “[...] em voz alta ou fazendo com que revise seus sons”. Essa situação criticada no país europeu não é diferente para muitos alunos brasileiros. Quando perguntei a Nikolai a estratégia utilizada por ele para atribuir sentido a um texto ele relatou-me apenas uma: “Ler em voz alta” (03/09/2019). Nikolai acreditava ser necessário ouvir sua voz para compreender o texto. Essa falsa necessidade não pertencia apenas ao menino, tanto que Foucambert (2008, p. 68) defende a compreensão como sendo anterior à pronúncia e afirma:

Muitos leitores, quando pensam em leitura e na maneira como leem, insistem sobre o fato de que compreendem escutando essa fala interior. Ora, essa impressão é feita, pois nós vimos que não é possível nem produzir, nem compreender uma fala nessa velocidade.

Com isso não estou afirmando que Nikolai não era capaz de atribuir sentidos ao texto. Pelo contrário, o menino demonstrou ser leitor em formação em outras ocasiões já descritas nesta tese. Estou apenas defendendo, com respaldo em Foucambert (2008, p. 39) que “[...] a oralização não representa, em nenhum caso, o mecanismo de leitura, que não se aprende a ler, aprendendo a oralizar [...]”. Portanto, o fato de Nikolai conseguir atribuir sentidos ao texto não se deve a essa oralização. Muito pelo contrário: “[...] aqueles que aprenderam a ler conseguiram fazê-lo apesar desse desvio, e que aqueles, cada vez mais numerosos, que não conseguem aprender a ler, acabam se perdendo em virtude desse desvio” (FOUCAMBERT, 2008, p. 39).

Em um ensino da língua feito por etapas, como os vivenciados pelas crianças da pesquisa, parece-me ser compreensão das professoras que os alunos apenas poderiam alcançar o mérito da leitura silenciosa após terem aprendido a pronunciar as letras e as sílabas. Em casos como este, diz Foucambert (2008, p. 82):

A leitura silenciosa se situaria, portanto, como a etapa seguinte avaliada pela leitura em voz alta; a leitura rápida sendo então o fim supremo que atingiriam apenas os sujeitos da elite e os alunos das escolas renomadas! Parece sempre que o aprendiz deveria galgar os degraus e passar pela leitura em voz alta para atingir a leitura silenciosa.

Tal concepção é um equívoco, pois é exatamente o contrário que acontece, argumenta Foucambert (2008), pois a leitura em voz alta não precede a leitura silenciosa. Ler em voz alta é uma fase mais elaborada porque requer domínio da leitura. Para ler em voz alta é preciso já saber ler. Portanto a crença de que a leitura silenciosa depende da interiorização da leitura em voz alta é um equívoco: “[...] *é a leitura em voz alta que é uma leitura silenciosa que se sonoriza*”. (2008, p. 83, grifos do autor).

As etapas cumpridas pelas crianças foram, portanto, equivocadas. O mais adequado seria, inicialmente, ensinar o ato de ler de forma silenciosa buscando o sentido do texto e as estratégias de leitura usadas nesse processo. Apenas quando isso estivesse claro, o professor ensinaria a transmissão vocal do texto. Pois apesar de não confundir essa prática social com a leitura, ela existe em algumas situações sociais e deve, portanto, ser ensinada pela escola:

O dizer deve existir na sala de aula mas não pode valer pela leitura. É preciso praticar a voz alta e a leitura. Cada uma tem a sua função, cada uma exige capacidades específicas, cada uma é uma entrada particular na língua escrita e na cultura. (BAJARD, 2014a, p. 80)

Não se deve excluir a transmissão vocal do texto das salas de aulas brasileiras, pelo contrário, precisamos destacar sua importância para aguçar a curiosidade das crianças pelos livros de ficção. Geralmente os primeiros contatos dos pequenos com esse gênero textual é pela voz de outra pessoa. Bajard (2014a, p. 91) defende essa prática cultural, pois sem elas: “[...] as práticas da escrita - ler e escrever - permaneceriam individuais e a classe se transformaria em biblioteca silenciosa”. Entretanto é preciso distinguir essa transmissão vocal da prática de ler em voz alta. Enquanto nesta, equivocadamente, pensa-se que a voz contribui para a compreensão do texto, naquela a voz é um meio de tornar público aos ouvintes um texto escrito (BAJARD, 2014b). Essa prática de transmissão vocal permanece viva e está presente em muitas situações sociais, logo, deve ser ensinada e praticada no âmbito escolar, desde que não confundida com o ato de ler, explica Arena (2015, p. 144):

A locução, portanto, se tem o lugar na igreja, nas tribunas, nas escolas feitas por professores leitores de histórias para seus alunos, deve ter também o seu

lugar como manifestação cultural a ser ensinada, mas sem que seja confundida com o ato essencial de ler, isto é, o de atribuição de sentidos ao texto escrito.

É também por meio da escuta que muitas crianças têm o primeiro contato com os textos da Literatura Infantil, por isso: “A prática dessa leitura compartilhada acena para a possibilidade de formação de comportamento inicial de leitura, já pelos pais, primeiros mediadores de leitura das crianças e pelos educadores da infância” (LIMA, GIROTTO, 2015, p. 51). Contudo, apesar de sua importância é preciso desfazer os equívocos de que a leitura esteja associada à pronúncia e isso deve ser feito nos ambientes escolares por meio do fazer pedagógico que propicie “[...] não apenas a escuta do texto, mas favorece investigações autônomas do livro, que pouco a pouco se constituirão em estratégias de leitura” (BAJARD, 2014b, p. 13).

Por fim, afirmo que meu objetivo nesta seção não foi argumentar em defesa da erradicação da transmissão vocal do texto em sala de aula. Pelo contrário, quis apenas mostrar que não é necessário oralizar o texto para apenas em seguida realizar a leitura e abordar a necessidade de o professor mediador de leitura saber a diferença entre essas duas práticas elaboradas pelo homem ao longo da história. Por isso, desde o contato inicial das crianças com o texto é preciso criar situações para que entendam a leitura como construção de sentidos e não a oralização, pois “[...] definir a leitura normal como sendo a leitura em voz alta, ou dizer que, para atingir a leitura silenciosa, é necessário passar pela etapa de leitura em voz alta, é ser ainda vítima de um mito” (FOUCAMBERT, 2008, p. 82).

A transmissão vocal do texto não deve ser banida, mas aproveitada, como orienta Arena (2015, p. 144): “É por meio da locução que o professor pode orientar o aluno para as operações intelectuais; que pode ensiná-lo a estabelecer conexões entre o que conhece e o sentido proposto pelo texto; que pode, enfim, ensinar a ler e ensinar a ler literatura”. Essa prática também requer planejamento, pois durante a sua execução nem o locutor e nem o ouvinte praticam a leitura, por isso a necessidade do locutor ler o texto antes de sua transmissão. Há a possibilidade da transmissão vocal ocorrer sem a leitura prévia do texto, contato a performance sofrerá limitações, pois mesmo que os olhos se antecipem à voz, o tempo entre um ato e outro não é suficiente para que o melhor modo de dizer o texto seja pensado (BAJARD, 2014b). Em sala de aula, o ato de transmitir deve ser realizado para despertar a motivação para a leitura e para isso o planejamento dos modos de dizer é essencial. Ao professor cabe à compreensão de que essa performance é viva e remete “[...] a um acontecimento único, seja por um olhar, uma inflexão de voz, um gesto ou suspiro específico” (BAJARD, 2014b, p. 64), daí a necessidade de ser ato planejado intencionalmente.

Dessa forma, concluo esse tópico destacando a necessidade de compreensão da diferença entre o ato de escutar e o de ler e é função do professor criar condições para as crianças evoluírem de uma habilidade a outra. Assim como não se deve confundir o ato de ler com o de dizer o texto, este também não deve ser confundido com a contação de histórias, conforme apresento a seguir:

3.2.2.7 Contação de histórias

A contação de histórias é outra prática muito antiga que contribui para a formação de leitores literários. “Já no Brasil, séculos atrás, letrados reunidos em saraus escutavam poemas da boca dos seus autores, reuniões essas que hoje ainda perduram sob novas formas”. (BAJARD, 2014b, p. 15).

Apesar de confundida, no início da pesquisa, pelas crianças com a transmissão do texto, Bajard (2014b) apresenta distinção entre as duas, contudo ambas contribuem para o desenvolvimento da língua mãe.

P: Vocês sabem a diferença entre ler e contar histórias?

Emília: Sim. Contar história é quando você lê um livro pra outras pessoas e ler às vezes só pra você ou uma pessoa só.

Nina: O ler é a gente lendo só pra si. E contar uma história é quando você conta pra uma pessoa ou a pessoa conta pra gente. (06/08/2019)

Os enunciados transcritos acima denotam a confusão feita por Emília e Nina entre o contar e o transmitir vocalmente um texto escrito. Esse fato evidencia o pouco contato das crianças com essa prática cultural que causa dúvidas a respeito de sua definição não apenas a essas crianças, mas ainda para muitos professores, como revelam as minhas vivências como professora formadora. Bajard (2014b, p. 26) afirma que “[...] a contação de histórias é, antes de mais nada, uma prática da oralidade [...]”. Nesta prática o contador, por meio de estruturas fixas, transmitidas por uma forma linguística progressiva, dissemina às novas gerações as narrativas provenientes de sua comunidade. Geralmente, as crianças adentram à literatura por meio da escuta. (BAJARD, 2014b, 2016). O prazer em escutar um texto escrito pode “[...]suscitar o desejo de conquistar as habilidades que abrem as portas das narrativas, prescindindo de um mediador” (BAJARD, 2014b, p. 66).

Essa prática, vital para a humanidade como argumentam Girotto e Souza (2016), é uma das artes mais bonitas e enriquecedoras que existe: “Ouvir histórias é um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento,

sedução...” (ABRAMOVICH, 2003, p. 24). Seus benefícios vão desde contribuir para que as crianças entendam melhor os seus sentimentos, desenvolvam as funções psíquicas superiores, até o desenvolvimento da criatividade e imaginação como pontua Rodrigues (2018) em sua dissertação de mestrado.

O escutar histórias funciona como um tipo de biotômico para a criança, porque “[...] abre o apetite da leitura” (BAJARD, 2014a, p. 101), por isso apresenta-se como forma de mediação tão importante quanto o ato de ler. Ao comparar essas duas práticas culturais e sociais não há sobreposição de uma sobre a outra, enfatizam Girotto e Silveira (2013). Ambas devem ter o seu espaço, exatamente por se tratarem de práticas distintas, pois o aprendizado do ato de ler é social, mas a leitura é estritamente individual. Já a contação de histórias “[...] essa identificação se dá diante dos outros e não diz respeito à esfera do privado, mas sim do social” (BAJARD, 2014a, p. 95).

Por essa ser tão importante como venho defendendo, as crianças devem experienciar essa prática em diversas situações. Por isso, quis saber delas as experiências tidas com a contação de histórias em diversos espaços:

P: Você já tinha visto alguém contar história?

Nikolai: Já. Quando a gente fez o passeio para a biblioteca, aí tinha um cara lá, ele fazia as músicas dele e a banda dele era a *Poetez*. Aí ele cantava fazendo poemas e também ele gostava de ler muito. Ele disse também que ele ia fazer um livro. Na verdade, ele tinha dois livros que ele já tinha feito.

P: Aqui na escola, alguém já contou histórias pra vocês?

Emília: Aqui não. Mas eu estudava no *Cantinho Mágico*, aí tinha uma professora que duas vezes por semana, ela ia lá, pegava um livro e aí ela contava histórias pra gente com bichinho de pelúcia, com marionete.

P: Alguém já contou história pra você?

Valentina: Minha vó, de vez em quando, ela contava histórias. Tinha vez que ela até inventava. Teve uma vez que eu não queria dormir. Teve duas vezes assim que eu não queria dormir, aí ela contou uma história que se eu não dormisse, o bicho papão vinha me pegar, ia me levar e não ia mais me trazer. Aí eu dormia rápido. Coisa de vó.

Emília: Eu já vi alguém contando história no *shopping*. Teve um evento lá. Aí uma mulher foi e contou a história sobre um dragão

Mônica: No prezinho eu lembro que minhas professoras faziam. Eu não lembro de uma história, mas eu lembro que elas faziam. (27/08/2019)

Emília: Quando eu tava viajando, aí eu fui pra uma igreja da minha prima que tinha uma mulher lá que ela tava de avental, aí ela ia tirando os dedoches do bolso do avental e ia contando história. (20/08/2019)

De todas, Emília foi a criança que mais teve contato com essa prática social em vários espaços, desde o escolar até igrejas e *shoppings centers*. Na escola, essa prática pareceu mais frequente nos anos iniciais, como relataram Emília e Mônica. De fato, muitos professores ainda

associam a contação de histórias à falta de domínio da língua escrita, o que é uma concepção errônea. Abramovich (2003, p. 22) critica essa visão e afirma: “Contar histórias não é uma questão que se restrinja a ser alfabetizado ou não...” Não há idade para vivenciar momentos de contação. Apesar dessa prática poder ser desenvolvida a qualquer momento, como defende Bajard (2014a), sem a necessidade de um projeto, podendo o professor dizer um texto à turma, em momentos de exaustão pelo simples prazer da escuta, tornando-se, portanto, o dizer e o escutar atividades rotineiras, era pouco praticada pelos professores dos alunos investigados.

Na escola investigada, presenciei a contação de histórias na Semana das Crianças em outubro de 2019. No dia oito de outubro de 2019, cheguei à escola às 7h30 minutos para mais um dia de pesquisa e deparei-me com uma situação ainda não presenciada antes. Os alunos estavam todos sentados no chão do pátio e a professora do segundo ano do Ensino Fundamental, Licinha, iniciava a contação de uma história do gênero fábula *O menino e os pregos*. Nesse momento soube que em todos os dias da semana, haveria, antes da entrada para a sala de aula, a contação de uma fábula, conforme programação da escola.

Antes de iniciar a contação, a professora informou às crianças sobre o gênero que seria contado, o título da fábula e questionou apenas se as crianças conheciam tal narrativa. A partir disso, ela iniciou o ato. Diferentemente do feito no início, a professora, durante a contação, fez pausas para tecer alguns questionamentos às crianças. Esses foram importantes para envolvê-las na situação proposta, entretanto não foi solicitado às crianças a elaboração de seus próprios questionamentos. Ao final da narrativa, a professora explicou às crianças a moral da história, mas como os ouvintes eram muitos e cada um possuía uma vivência diferente, acredito que as lições tiradas da fábula ouvida também foram distintas, pois: “Se a sociedade é dividida em grupos sociais com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição”. (FIORIN, 2018, p. 28). Com isso, fica clara a ideia de que vários sentidos podem ser elaborados a partir da escuta de um texto. Não há sentido único, há tantos sentidos quanto vivências.

Antes de encerrar a participação no evento, a professora insistiu para que as crianças dissessem a moral da fábula lida, mas apenas uma aluna do 5º respondeu, as demais crianças permaneceram caladas. Acredito que essa insistência foi a forma encontrada pela docente para verificar se de fato as crianças haviam compreendido. Contudo é importante destacar que:

[...] a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando estendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa [...], mas isto,

por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. (BAKHTIN, 2011a, p. 272)

De fato, toda compreensão produz uma resposta, como aponta Volóchinov (2017, p. 232): “Toda verdadeira compreensão é ativa e possui um embrião de resposta”, pois ao entrar em contato com enunciados, sejam eles orais ou escritos, caso os tenha compreendidos, é impossível manter-se passivo diante deles. Sempre haverá uma resposta, imediata ou tardia.

Entretanto para essa compreensão é preciso o encontro de enunciados, pois “Qualquer palavra, qualquer texto, qualquer enunciado só tem vida na relação com outro enunciado, com outra palavra, com outro texto” (MIOTELLO, 2013, p. 8). Por isso, acredito que o diálogo inicial da professora com as crianças devesse ter ido além do questionamento sobre o conhecimento do texto. A oportunidade foi rica para ouvir as vozes das crianças que certamente tinham muito a dizer tanto antes quanto após terem ouvido a narrativa. Isso porque para a Filosofia da Linguagem: “[...] para perceber a enunciação outra não há um ser mudo, vazio, sem palavra, mas um ser humano que está cheio, interiormente, de palavras” (BAKHTIN 2011b, p. 74). As crianças ouvintes da história não eram vazias. Talvez tenham permanecido calada ao final, porque naquele momento os diálogos estabelecidos com o texto foram tantos outros e não a compreensão da moral da fábula. Talvez elas quisessem falar sobre as conexões feitas com outros textos, com acontecimentos de suas vidas, elaborar questionamentos outros diferentes dos elaborados pela professora.

No início da performance, poucas foram as oportunidades para as crianças falarem, já ao final pareceu disposta a ouvir os alunos, entretanto delimitou esse diálogo sobre a moral da história. Esse modo de agir faz parte de um ato professoral, muitas vezes cometidos por nós, entretanto, devemos refletir sempre sobre a nossa prática pedagógica e compreender que a formação do leitor passa pelo diálogo desse com o texto lido ou escutado e muitas vezes, as crianças querem externalizar esses diálogos e para isso é preciso disposição para ouvi-las. Calar-se, muitas vezes é necessário na docência. De acordo com Volochínov (2013, p. 164):

O orador que escuta somente a sua voz, ou o professor que vê somente seu manuscrito, é um mau orador, um mau professor. Eles mesmos paralisam a forma de suas enunciações, destroem o vínculo vivo, dialógico, com seu auditório e com isso tornam sem valor sua intervenção.

A professora não utilizou nenhum recurso para auxiliá-la na contação, e isso não interferiu no momento, haja vista não ser essencial. Há quem pense que para contar histórias

deve-se utilizar objetos sofisticados como avental de histórias, fantoches, dedoches, dentre outros. Mas não: “[...] o simples uso de um cinto ou de uma echarpe tem a vantagem de evidenciar a linguagem dos objetos, ao passo que o recuso a meios miméticos promove a ilusão e dissimula a convenção” (BAJARD, 2014a, p. 102).

O uso desses objetos sofisticados não garante a conquista dos ouvintes, afirmam Girandello e Silva (2016, p. 143). Para elas, o mais adequado são as possibilidades de uso da voz: “Dentre todos os ingredientes que constituem o fazer da narração oral, a voz é evidentemente essencial. É a partir dela que as imagens mentais são criadas e vínculos afetivos estabelecidos”. Ao contar histórias, o narrador deve ter conhecimento da importância da voz e suas alternâncias nesse processo, uma vez que para o ato desempenhar a sua função de formadora de leitores é preciso o narrador: “[...] estar atento a todos os detalhes que um bom conto pode oferecer. Quando se conta uma história, empresta-se nosso corpo, nossa voz e nossos afetos às narrativas”. (GIRANDELLO, SILVA, 2016, p. 143). O ato de narrar deve aproximar-se da ação de acarinhar, porquanto uma história bem contada pode influenciar o indivíduo por muito tempo.

Brincando com as muitas possibilidades da voz de acordo com o estado de espírito dos personagens vamos aliando os sentimentos despertados pelo ouvir com a necessidade do ouvir. O sussurro da princesa amedrontada, o grito do lobo-mau, o gemido de dor são algumas das ações que podemos apresentar às crianças durante a contação. Girandello e Silva (2016) destacam a voz como caráter estético e funciona, portanto, como aliada do contador, contribuindo assim com a formação de novos leitores. Esse recurso é tão importante que Matos e Sorsy (2007, p. 142) já alertavam: “A voz pode abrir as portas do imaginário e também fechá-las. Uma voz monótona ajuda a dormir, mas o conto é para acordar, não para fazer dormir”.

Além da voz, Bajard (2014a) destaca o olhar, o gesto, o objeto e o espaço como fundamentais durante o ato de contar. Para ele, o olhar é essencial tanto no processo de emitir quanto no de receber a mensagem: “Para acompanhar a comunicação, o olhar do emissor deve afrontar o do espectador. A fuga do olhar manifesta recusa de entrar em relação” (BAJARD, 2014a, p. 108). Os gestos efetuados pelo contador, se bem utilizados, tornam o momento da contação ainda mais prazeroso. Para isso, Bajard (2014a) sugere ao contador que permita ao ouvinte enxergar o seu corpo como se fosse o do próprio personagem.

Como se pode concluir, o ato de contar histórias não é fácil, por isso como todo processo educativo deve ser organizado intencionalmente e planejado. Segundo Abramovich (2003), não basta pegar um livro na estante e contar. É preciso conhecer o seu enredo, os sentimentos dos personagens diante de cada situação, pois só assim ele poderá encantar e emocionar os ouvintes.

A segunda, professora Benta,³¹ demonstrou-se disposta a ouvir as crianças desde o começo. Iniciou o momento cumprimentando-as. Em seguida, quis saber dos seus sentimentos em relação à Semana da Criança preparada pela escola. Ao reconhecer-se diante de um público e mostrar abertura para o diálogo, a prática da professora vai de encontro ao pensamento de Volochínov (2013, p. 163):

Qualquer orador ou conferencista tem presente esse aspecto dialógico do seu discurso. Os atentos ouvintes que estão diante dele não são uma massa indistinta, inerte, imóvel de pessoas que o seguem com indiferença. Ao contrário, diante do orador está um interlocutor vivo, variado.

Após esse momento inicial, a professora fez uma pequena explicação sobre o gênero fábula e em seguida solicitou das crianças inferências sobre os animais presentes na narrativa que iria contar. Como resposta, uma criança inferiu que o personagem principal fosse a coruja.

Ao ser questionada pelas crianças sobre o que tinha dentro da caixa decorada com E.V.A.³² que trazia na mão, a professora respondeu que havia vários animais, mas em especial um que “se achava”. Em seguida questionou sobre o sentido dessa expressão. Várias crianças responderam que é uma pessoa se considerar melhor que outras.

Como as crianças insistiam em dizer que a coruja seria o principal personagem da história, a professora informou algumas pistas sobre um dos protagonistas da narrativa: orelha comprida, parente do coelho. Todas as crianças participaram desse momento tentando realizar suas inferências. Em seguida foi informado a elas a história a ser contada: *A lebre e a tartaruga*.

Apesar do gênero escolhido ter claras intenções moralistas, a professora fez do momento uma verdadeira atividade estética. Trabalhou com as várias possibilidades da voz, desde o sussurro até o canto. Tenho destacado a importância desse recurso porque de fato é ele o principal instrumento do momento de contação. Tanto que Zumthor (2018, p. 76-77) elaborou seis teses atestando isso:

Primeira tese: a voz é o lugar simbólico por excelência [...]. A voz é, pois, inobjetável.
Segunda tese: a voz, quando a percebemos, estabelece ou restabelece uma relação de alteridade, que funda a palavra do sujeito.
Terceira tese: todo objeto adquire uma dimensão simbólica quando é vocalizado.
Quarta tese: a voz é uma insubversão ou uma ruptura da clausura do corpo.
Quinta tese: a voz não é espetacular; a voz não tem espelho.
Sexta tese: escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte.

³¹ Nome fictício dado à professora que contou a história *A lebre e a tartaruga*.

³² Material emborrachado feito de Etil, Vinil e Acetato. Daí a origem da Sigla E.V.A.

Pelos instrumentos confeccionados para auxiliá-la, a saber: caixa decorada em formato de livro e personagens em E.V.A. e pela forma como desenvolveu a prática, demonstrou ter feito um planejamento intencional do ato. Apesar de não essenciais, o uso dos instrumentos foi importante, porque passou a mensagem de que as histórias saem de dentro dos livros, pois apesar da contação de histórias ser importante, é preciso não se esquecer de que ela se situa na oralidade, escutar o texto contribui na inserção da criança no mundo das letras. Entretanto, Bajard (2014b, p. 28) defende a necessidade do contato com a língua escrita proporcionada pelos livros, visto que ela é “[...] mais sofisticada – com gramática mais elaborada e vocabulário mais extenso que a do discurso do contador”. Por isso, mostrar às crianças que a história pode ser encontrada dentro de um livro e que eles podem retomar a ela quantas vezes eles sentirem vontade é essencial.



Imagem 22: Objeto usado na contação de história.

Fonte: arquivos de pesquisa.



Imagem 23: Objeto usado na contação de histórias.

Fonte: arquivos da pesquisa.

Ao final, a professora explicou a moral da história e, apesar de todo o encantamento proporcionado pelo momento, encerrou afirmando o seu desejo de que todas as crianças saíssem da escola refletindo sobre as fábulas ouvidas ou então o momento não teria sentido. Por essa fala, pela insistência de ambas as professoras na elaboração de uma moral para o texto e pela própria decisão da escola de selecionar um único gênero textual para ser contado durante toda a semana, gênero este reconhecido pela presença de moral, acredito que além de proporcionar momentos de contato com os textos por meio da escuta, um dos objetivos da instituição foi proporcionar ensinamentos às crianças. Esse não é um fato isolado. Muitas escolas ainda utilizam os textos literários com a finalidade de ensinar regras e comportamentos considerados corretos. Este comportamento está associado com o surgimento da Literatura Infantil no Brasil e o seu compromisso com o ensinamento, avalia Perrotti (1986). Para o autor, até a década de 1970: “A feitura do texto não foi quase nunca preocupação maior dos autores de literatura para

crianças e jovens. E isso porque o texto sempre foi pretexto, complementação do trabalho escolar, recurso didático” (PERROTTI, 1986, p. 27).

Se a produção dos textos levou séculos para que o discurso estético ocupasse o lugar da transmissão de valores e moral, o trabalho com os textos literários em sala de aula ainda carece de mais tempo e investimento na formação do professor para isso. A literatura, pontua Perrotti (1986, p. 46) até 1970 foi vista como “[...] fonte de aprendizado de valores morais necessários às crianças e jovens dos grupos privilegiados e nesse sentido utilizada”. Apesar de 50 anos separarem a fala do pesquisador da ação aqui relatada, parece que a escola, ao escolher tal gênero, continuava vendo, ainda em 2019, a arte de forma utilitária.

Independente disso, as três crianças, presentes nesse dia no diálogo formativo, pelos motivos já explicitados na seção metodologia, avaliaram positivamente o momento, como fica evidenciado nas falas de Nina, Eveline e Nikolai:

P: Gente, o que vocês acharam do início da aula hoje, da contação de história que teve no pátio:

Eveline: Amei.

P: Por que você gostou, Eveline?

Eveline: Porque isso mostra muitas histórias, tipo várias lições da moral.

Nina: Eu achei legal. Eu gostei muito da história da tia Licinha porque eu não tinha escutado ela antes.

P: De qual das duas histórias você gostou mais?

Nina: Da tia Licinha, porque o pai foi muito esperto em falar pro filho fazer os buracos na cerca e eu também nunca tinha escutado ela. *A tartaruga e a lebre* eu gosto, mas eu também já escutei há muito tempo.

P: E sempre têm momentos como esse de contação de histórias no pátio?

Nina: Não. Acho que só na semana da criança. Mas tem sim de vez em quando também.

P: Vocês já tinham visto esses momentos de contação outra vez?

Nina: Sim. Teve o do pintinho quadrado.

P: Quem contou *O pintinho que nasceu quadrado*?

Nina e Eveline: A tia Benta.

P: Você lembra quando foi?

Nina: Ah, acho que foi bem no início.

Nikolai: Foi ano passado.

P: Ela contou na sala ou no pátio?

Crianças: No pátio.

P: Ontem teve contação também?

Crianças: Sim.

P: Além dessas vezes que vocês falaram. Vocês se lembram de outras vezes que teve contação de histórias?

Nina: Não lembro não.

P: Todos os dias, quando vocês estão na fila, vocês fazem uma oração. Vocês acham que seria melhor iniciar o dia com contação de histórias como foi hoje?

Crianças: Contando histórias.

P: Por que preferem como hoje?

Eveline: É mais divertido.

Nina: É legal.

Nikolai: Como foi hoje. (08/10/2019)

A apreciação positiva das crianças para esse momento só corrobora a tese defendida por Abramovich (2003) sobre a necessidade que nós temos de ouvir histórias, independentemente de sermos alfabetizados ou não. Para a autora, ouvir histórias boas e bem contadas desencadeia-se como atividade das mais significante e abrangente que existe. Por isso, a sua prática seja na escola ou fora dela contribui para a formação de leitores literários. Entretanto o acesso às narrativas literárias não pode ficar restrita a esse modo, pois “Se à cultura do livro necessita a apresentação integral da obra literária, torna-se imprescindível, quando o livro está presente, saber aproveitá-lo” (BAJARD, 2014b, p. 38).

Tendo apresentados os três modos de acesso ao texto literário, passo a partir de agora a descrever e analisar o Livro Didático de Língua Portuguesa, pois em sala de aula, as crianças tinham acesso ao texto literário principalmente por meio dele.

3.2.2.8 Livro Didático é uma grade bem no meio da sua imaginação

Nas últimas décadas muito tem-se falado sobre o fato de escolarizar ou não a Literatura Infantil. Entretanto, essa discussão não tem fundamento, ressalta Soares (2011), pois tudo que ocupa o espaço escolar, seja a literatura ou qualquer outro saber, já está escolarizado. O que deve ser discutido, portanto, defende a pesquisadora, é se a escolarização está sendo feita de forma adequada ou inadequada. Por isso o objetivo desta seção é analisar as adequações e inadequações da escolarização da Literatura Infantil, tanto pelo Livro Didático quanto pelo uso que a professora fazia dele.

No quarto encontro do diálogo formativo, enquanto realizava a transmissão vocal para as crianças da obra literária *Para que serve um livro*, conversava com elas sobre a forma como a professora trabalhava a leitura em sala de aula. Os diálogos fizeram-me compreender a importância atribuída pela professora ao Livro Didático:

P: A professora lê livros assim [mostro os livros de Literatura Infantil] ou textos do Livro Didático?

Nina: O texto do Livro Didático.

P: Ela nunca leu um livro assim pra vocês [mostro os livros de Literatura Infantil]?

Crianças: Não. (13/08/2019)

Portanto, a partir dessa informação das crianças e das orientações para o uso do Livro Didático frequentes no quadro da sala de aula, busquei compreender como se dava o uso desse objeto cultural. Para isso fiz a análise do Livro Didático e da forma como a professora o utilizava em sala de aula.

O livro utilizado pela turma do 5º ano do Ensino Fundamental em 2019 na escola onde a pesquisa foi desenvolvida tratava-se da obra *Vem voar* que compunha a coleção de Língua Portuguesa. De natureza coletiva, foi publicada em 2017 pela editora Scipione, sendo Aline Ribeiro Silvestre a editora responsável pela obra.



Imagem 24: Capa do livro de Língua Portuguesa do 5º ano.
Fonte: (SILVESTRE, 2017)

Foi possível constatar no material analisado uma diversidade de gêneros textuais. São 30 textos, sendo 11 não literários divididos nos seguintes gêneros: 1 biografia, 1 resenha, 1 catálogo de sugestões musicais, 3 reportagens, 1 artigo de opinião, 1 entrevista, 1 notícia, 1 declaração, 1 texto informativo. Já os textos literários são 19, o que demonstra a importância atribuída pelos organizadores do livro por essa forma de composição textual artística. Esses dividem-se nos seguintes gêneros: 5 poemas, 2 poemas visuais, 1 causo, 1 letra de canção, 2 crônicas, 1 fábula em verso, 1 conto, 1 conto popular, 1 conto de assombração, 1 história em quadrinhos, 2 lendas e 1 texto teatral.

Quadro 08: Textos literários presentes no Livro Didático do 5º ano da Coleção *Vem Voar*

Unidade	Capítulo	Gênero textual	Título do texto	Autor
1	1	Causo	A cobra de Teixeira	Joselito Nunes
		Poema	Impressionista	Adélia Prado
	2	Canção	Farinha	Djavan
		Poema visual	Solto, Luz	Arnaldo Antunes
	3	Poema	Ponto de Vista	Ana Maria Machado
		Crônica	Um mundo lindo	Marina Colasanti

		Fábula em verso	A fábula da convivência	Letícia Dansa
2	4	Poema	Um grilo é mais importante	Manuel de Barros
		Conto	A mudança	Carlos Drummond de Andrade
		Conto Africano	A árvore de frutos humanos	
	5	Poema	Caminhada	Manuel de Barros
3	6	Poema	Busca	Cida Sepubeda
		Crônica	Minhas férias	Luís Fernando Veríssimo
	7	História em quadrinhos	São só lendas	Maurício de Souza
		Conto de assombração	Abad Alfair e a caveira	Manuel Jesus Trancoso de La Concha
4	8	Lenda indígena	O tesouro subaquático	Flavio Souza
		Texto teatral	Os mentirosos	Maria Clara Machado
		Lenda	O curupira	Ricardo Azevedo

Fonte: organização da autora (2019).

Essa diversidade apresentada na tabela acima pode ser considerada como fator positivo da obra em relação à formação do leitor, por contribuir para a aproximação dos pequenos com os textos de circulação social, compreendendo as funções dos diversos gêneros textuais, conforme acreditam Neitzel, Carvalho e Henrique (2015). Contudo, apesar disso, Neitzel, Carvalho e Henrique (2015) chamam a atenção para a necessidade de analisar a forma como esses diversos gêneros textuais literários são apresentados aos leitores em formação visto que a imagem construída sobre o livro na infância influencia no seu processo de constituição de leitores, pois se estes tiverem contato com textos literários sempre acompanhados por questões de interpretação, análise, resumos, etc., perceberão o texto literário como pretexto a esses elementos. Logo, não adianta apenas disponibilizar textos literários às crianças. É preciso ensinar aos leitores os modos de lê-los, como evidencia Arena (2015, p. 144-145): “Para ler literatura é preciso ensinar a ler literatura, a compreender sua configuração, a ver a beleza estética no arranjo das palavras, a apreciar articulação da estrutura da narrativa e de seus componentes [...]”. Por isso, passo a apresentação da forma como o Livro Didático proporcionava o contato das crianças com esses textos e a forma como a professora utilizava o material em sala de aula. Os textos literários estavam presentes nas seções denominadas *Leitura, Pensando a Língua, Entender as palavras, Belas Palavras e Conheça Mais*.

A seção *Leitura*, além de estar presente em todos os capítulos, ocorria por duas vezes: *Leitura 1* e *Leitura 2*. Nesta seção, propostas de leituras e atividades de compreensão de textos literários ou não eram disponibilizadas. A seguir, exponho tabela com os textos literários apresentados na seção em análise.

Quadro 09: Textos literários presentes na seção Leitura 1 e Leitura 2 do Livro Didático

Unidade	Capítulo	Título do texto	Autor	Gênero textual
1	2	Farinha	Djavan	Canção
2	3	Ponto de vista	Ana Maria Machado	Poema
2	3	Um mundo lindo	Marina Colasanti	Crônica
4	7	São só lendas	Maurício de Souza	História em quadrinhos
4	7	Abad Alfair e a caveira	Manuel Jesus Trancoso de La Concha	Conto de assombração
4	8	Os mentirosos	Maria Clara Machado	Texto teatral

Fonte: Organizado pela autora (2019).

Nas orientações sobre o livro, as organizadoras explicam que essa seção foi pensada por compreender a formação dos leitores como uma das tarefas mais importantes da escola e esta deve ocorrer de forma significativa e não mecânica, para isso a leitura não pode ser concebida como simples processo de decifração de códigos. Portanto, esse espaço visava favorecer o desenvolvimento de habilidades de leitura dos mais variados gêneros textuais. Para serem significativas aos alunos, as organizadoras do livro orientam que as leituras deviam ser organizadas em momentos: *antes da leitura, durante a leitura e após a leitura*.

Quando as crianças têm contato com o texto literário por meio de seus suportes originais, ou seja, nos livros literários, considerar esses momentos também é importante. Antes de ter contato com o miolo do livro, os professores devem ensinar as crianças a lerem os elementos paratextuais, a exemplo da capa, quarta capa, guardas e dobras. Todos eles contribuem para a construção de sentidos do texto.

O primeiro momento tinha como objetivo motivar as crianças para a leitura do texto e isso podia ser feito por meio do levantamento de hipóteses e conhecimentos prévios. No momento seguinte, a orientação era para que o texto fosse lido integralmente sem mecanismos de facilitação como a substituição de termos considerados mais complexos. Dúvidas quanto ao vocabulário ou enredo deviam ocorrer apenas quando solicitadas pelas crianças, pois os sentidos deviam ser inferidos pelo contexto no qual estavam inseridos. Perguntas deviam ser elaboradas com o intuito de verificar o nível de compreensão e ainda respeitar as características dos gêneros lidos oralmente.

A terceira etapa - *após a leitura* - constituía-se em momento de diálogo entre alunos e professores para expressarem as suas impressões, opiniões e sentimentos sobre o lido. Contudo o diálogo não podia limitar-se à apreciação subjetiva do texto, mas basear-se em elementos textuais e outros recursos importantes à construção de sentido. É neste momento também que o retorno ao texto se tornava possível para esclarecer dúvidas, verificar hipóteses, entre outros (SILVESTRE, 2017).

Concordo com as argumentações das organizadoras nesta seção, principalmente com aquelas referentes ao ato de ler como atribuição de sentido e não como atividade mecânica, conforme já discutido no capítulo II desta tese. A organização da leitura em três momentos também é fundamental para essa atribuição de sentidos, pois é preciso haver um diálogo entre leitor e texto, durante todo o processo. A menção do uso das estratégias de leitura denominadas conhecimentos prévios e inferências também é louvável, entretanto há outras que merecem ser consideradas a exemplo da conexão (texto-texto; texto-autor; texto-mundo), questionamento, visualização, sumarização e síntese (GIROTTI; SOUZA, 2010).

Também concordo com a orientação das autoras de que as dúvidas de vocabulário devem ser esclarecidas apenas quando solicitadas pelas crianças, pois o sentido é atribuído pelo contexto. Isso porque:

[...] a tarefa de compreensão não se reduz ao reconhecimento da forma usada, mas à sua compreensão em um contexto concreto, à compreensão de sua significação em um enunciado, ou seja, à compreensão da sua novidade e não ao reconhecimento da sua identidade. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 177-178)

Entretanto, há incoerência entre a apresentação dessa proposta e o seu uso, visto que a maioria dos textos traziam palavras e seus significados, impedindo assim as inferências de sentido pelo contexto, porque “[...] para um falante, a forma linguística é importante não como um sinal constante e invariável, mas como um signo sempre mutável e flexível”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 177).

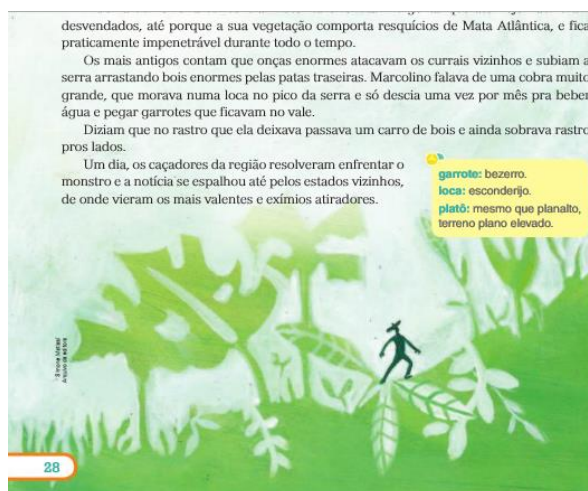


Imagem 25: Excerto do causo *A cobra de Teixeira*.
Fonte: Silvestre (2017, p. 28).

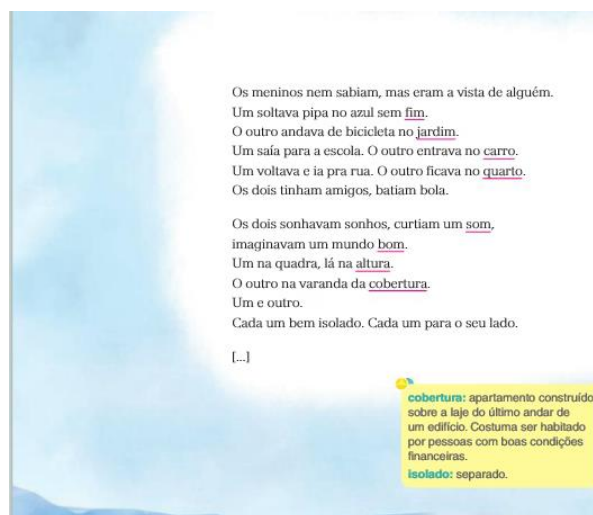


Imagem 26: Excerto do poema *Ponto de vista*.
Fonte: Silvestre (2017, p. 74).

Discordo, entretanto, do posicionamento dos organizadores quando orientavam que o diálogo após a leitura não podia limitar-se à apreciação subjetiva do texto, mas basear-se em

elementos textuais e outros recursos importantes à construção de sentido haja vista tratar-se de textos literários e não há como desvencilhar os sentidos produzidos pelos autores de questões subjetivas e:

[...] as formas dos enunciados literários - uma obra - podem ser compreendidas apenas dentro da unidade da vida literária, numa ligação inseparável com outras formas também literárias. Ao relacionar uma obra à unidade da língua como sistema, ao analisá-la como um documento linguístico, perdemos as abordagens das suas formas, compreendidas enquanto formas de um todo literário. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 194)

Logo, compreendo como equívoco dos organizadores do Livro considerar que questões como as apresentadas a seguir contribuem com a formação do leitor literário. Nesse sentido aproximo-me do entendimento de Neitzel, Carvalho e Henrique (2015, p. 173) para quem a obra literária não deve ter: “[...] uma finalidade prática, utilitária, não há a preocupação com o informar, pois ela se justifica pela sua função frutiva, de deleite, de desejo pelo texto, que visa à sensibilização do leitor para com o próprio texto”.

Apesar de ainda ser comum o uso dos textos literários como pretexto no ensino da gramática, essa seção não os utilizava para essa finalidade. Entretanto os questionamentos propostos não podem ser considerados bons exemplos de questões que contribuíam para a apreensão da qualidade estética do texto e nem para a exteriorização dos diálogos estabelecidos entre leitor e texto. Lajolo (2002) tece críticas a essa “evolução”, pois defende que em muitos casos o texto literário libertou-se da “gramatiquice” para aderir a modelos de questionários onde as preocupações giram em torno dos elementos da narrativa, como apresento nos exemplos abaixo, propostos a partir da leitura do causo *A cobra de Teixeira*:

ATIVIDADES

- Como o narrador do texto soube da história da cobra de Teixeira? Ele ouviu a história ou leu sobre ela? Que trechos do texto comprovam isso?
Ele ouviu a história. Alguns trechos que comprovam a resposta são: “Os mais antigos contam...”; “Marcolino falava de uma cobra...”.
- Quando o narrador conta o causo da cobra, usa dois nomes diferentes para se referir a ela.
 - Que nomes são esses?
Monstro e dragão.
 - Por que ele usa esses nomes, em vez de usar simplesmente **cobra**?
Para dar a dimensão do tamanho dela e do perigo que representava.
 - Na sua opinião, quais dos nomes dão mais medo? Por quê?
Os nomes **monstro** e **dragão** podem causar medo por se referirem a seres

Imagem 27: Questões propostas pelo Livro Didático.
Fonte: Silvestre (2017, p. 30).

- Qual é o momento mais tenso da história? Copie o trecho do causo que melhor representa esse momento.
É o momento em que se ouvem tiros, e os dois caçadores descem a serra correndo.
De repente, começou a ouvir tiros e, preocupado, apressou o passo, quando cruzou com dois caçadores de serra abaixo, em desabalada carreira.
- A história terminou como você esperava? Qual foi a sua reação ao ler o final?
Resposta pessoal. Espera-se que os alunos compreendam que o desfecho é inesperado e tem a intenção de provocar o riso.
- O causo que você leu tem características parecidas com as de um:

☐ anúncio publicitário.
 ☐ poema.
 ☒ conto.

 Justifique sua resposta.
O causo tem características próximas às do conto porque é uma narrativa, com introdução, desenvolvimento (com clímax) e desfecho; narrador; personagens; falas; etc.; ou seja, obedece à mesma estrutura do conto.

Imagem 28: Questões propostas pelo Livro Didático.

Fonte: Silvestre (2017, p. 31).

Magda Soares (2011), ao analisar Livros Didáticos, constatou que os questionamentos elaborados após a leitura de um texto literário não contribuíam para as crianças compreenderem a essencialidade do texto presentes em recursos, tais como “[...] percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso do estético [...]” (SOARES, 2011, p. 43), mas centravam-se em torno do conteúdo e das informações veiculadas. Constatação semelhante pode ser realizada na análise das questões propostas na seção *Leitura* do livro em análise. Como pode ser observado nas questões exemplificadas acima, os objetivos centrais não eram os modos de dizer do autor, mas o conteúdo dito e a estrutura do gênero narrativo.

Os enunciados das crianças evidenciaram o distanciamento existente entre as orientações presentes nessa seção do livro e a prática pedagógica da professora, pois relataram a ausência dos diálogos propostos antes da leitura:

P: Antes de ler os textos do Livro Didático, a professora faz perguntas sobre o autor, título?

Emília: Não. Ela pede pra gente lê e depois ela lê e depois manda responder as perguntas no caderno. Ela fala assim: Hoje a tarefa vai ser da página 28 e 29. Eu vou ler essas páginas e vocês têm que responder as perguntas. (27/08/2019)

Com isso, nota-se não fazer parte da rotina de leitura da sala de aula essa motivação inicial a partir do levantamento de conhecimentos prévios e inferências. Apesar disso, as crianças reconheciam a importância desse momento para a construção de sentidos. Como em todos os encontros dos diálogos formativos sempre conversava com as crianças antes, durante e após a leitura motivando-as a buscarem os seus conhecimentos prévios, fazerem inferências a partir dos títulos, autores, gêneros e a realizarem questionamentos para o texto, elas passaram a reconhecer a importância desses momentos como explica Eveline ao enumerar os motivos pelos quais apreciava participar do projeto de pesquisa:

Eveline: Porque é legal. Aqui quando a senhora arruma tudo, deixa tudo arrumadinho. Aí eu gosto de coisa arrumadinha e também eu gosto quando a senhora fala, pergunta. Tem pessoas que não faz essas perguntas. Eu gosto.

P: E essas perguntas que eu faço ajudam em que, Eveline?

Eveline: A pensar.

P: Na sala de aula, essas perguntas são feitas na hora da leitura?

Crianças: Não!

Eveline: Nunquinha.

P: É só lido?

Emília: Mesmo se é um poema a tia não faz perguntas e não lê como se fosse um poema, lê como se fosse um texto. (10/09/2019)

Ao valorizar os momentos de diálogos com a pesquisadora, os colegas e textos, Eveline reconhece a importância das trocas verbais nas interações sociais. A menina destaca ainda o papel do sujeito mais experiente na organização de um ambiente propício à aprendizagem. O espaço utilizado na pesquisa era o escolar, o mesmo que ela frequentava todos os dias, entretanto o fato de organizá-lo de modo diferente, com livros literários à disposição, almofadas para tornarem o momento da leitura mais aconchegante e os questionamentos para ajudar os alunos a dialogarem com os textos foram avaliados por ela como positivos. Ela também demonstrou a compreensão de que pensar é aprender, compreender, pensar é ler e não copiar como geralmente era proposto às crianças em sala de aula.

Além disso, é possível perceber a valoração da menina ao utilizar o advérbio de intensidade em sua forma diminutiva. Bakhtin (2011, p. 289) esclarece que “A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado”. Essa escolha que organiza o enunciado não é interior, mas exterior, isto é, se dá pelo ambiente social no qual o sujeito está inserido no ato da comunicação, explica Volochínov (2013). A opção revela a avaliação da menina em relação a como a leitura estava sendo trabalhada em sala de aula. Apesar de usado no diminutivo, o enunciado escolhido demonstra a necessidade de mostrar a intensidade de uma ação nunca praticada pela professora, segundo a criança. Os demais sujeitos da pesquisa já haviam usado o advérbio de negação “não” para responder ao meu questionamento, entretanto para Valentina o seu uso não foi suficiente, por isso ela complementa a pergunta com outro enunciado carregado de valoração e entonação orientada em duas direções: da ânsia de esclarecer à pesquisadora a frequência de atos praticados pela professora e ao mesmo tempo desaprovar tal ausência. Volochínov (2013, p. 85, grifos do autor) explica:

Assim, toda entonação aparece orientada em *duas direções*: com respeito ao ouvinte enquanto aliado ou testemunha, e com respeito ao objeto da enunciação como se fosse um terceiro participante vivo; a entonação o molesta, o acaricia, rebaixa ou engrandece. *Essa dupla orientação social determina e atribui um sentido a todos os aspectos da entonação.*

Essa entonação dada ao advérbio reside na fronteira “[...] entre a vida e a parte verbal da enunciação; parece bombear a energia de uma situação vital à palavra, e atribui a tudo o que é linguisticamente estável uma dinamicidade histórica viva e uma unicidade irrepetível”, argumenta Volochínov (2013, p. 86). Portanto essa entonação que não reside fora da situação concreta de comunicação pode ser classificada como recurso utilizado por Valentina para demonstrar a sua relação emotiva-valorativa com o objetivo do discurso.

Já a fala de Emília demonstra mais uma vez desconsideração da professora em relação às orientações apresentadas no Livro Didático. Destaco a autonomia docente em utilizar esse objeto de acordo com a sua realidade, entretanto considero a transmissão vocal de um texto oralmente respeitando a característica do gênero como importante para a formação do leitor literário, pois ouvir a voz do mediador com toda a sua expressividade, entonação e emoção pode ser atrativo mesmo às crianças já leitoras. As atividades de leitura e declamação, quando feitas de maneira ideal contribuem para a distinção entre prosa e poesia (NEITZEL, CARVALHO, HENRIQUE, 2015). Além disso “Quando as condições são preenchidas, a recitação de um poema, o dizer de uma lenda ou trechos de um romance, tornam-se momentos de prazer” (BAJARD, 2014a, p. 103). Contudo, pelos enunciados de Emília, é possível concluir que a forma como a professora dizia o poema não preenchia as condições necessárias e com isso as crianças não se sentiam motivadas para ouvi-la. Já o Livro Didático ao fazer tal orientação vai ao encontro do pensamento de Abramovich (2003, p. 16):

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança, ouvir muitas, muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.

Contudo, para essa transmissão expressiva faz-se necessário do professor conhecimento sobre a forma como o gênero textual deve ser pronunciado. Abramovich (2003) orienta que isso não pode ser feito de qualquer maneira, pegando o primeiro texto encontrado pela frente. É preciso conhecer para se ter familiaridade, pois ao contrário, o mediador de leitura pode encontrar alguns empecilhos como por exemplo “[...] mostrar que não percebeu o jeito como o autor construiu suas frases e dando pausas nos lugares errados, fragmentando um parágrafo porque perdeu o fôlego ou fazendo ponto final quando aquela ideia continuava, deslizando [...]” (ABRAMOVICH, 2003, p. 20).

“Se viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologizante” como afirmou Bakhtin (2011, p. 174), Emília avaliou a prática

pedagógica da professora e revelou a sua dificuldade em realizar a declamação do gênero poema. Ao fazer isso, a menina demonstrou ter conhecimento da função social dessa forma composicional e ainda reconhecer as suas peculiaridades principalmente em relação à declamação:

P: Tem vários poemas no Livro Didático de vocês. Vocês se lembram de ter lido algum poema em sala de aula?

Emília: A maioria das vezes ela manda a gente copiar e depois ela lê

P: E como ela lê?

Emília: Ela lê normal. Ela lê bem assim ó: [pega um livro de poema e começa a ler, sem rima, ritmo ou qualquer entonação]. (20/08/2019)

A maneira errônea pela qual a professora apresentou o gênero poema às crianças ocorreu não apenas com a ausência de declamação, mas também pelo uso que fez dele. Ao questionar as crianças sobre os modos como o poema de Ana Maria Machado *Ponto de Vista*, presente na unidade 2, capítulo 3 do livro havia trabalhado, elas assim responderam em dois momentos distintos:

P: Depois vocês discutiram sobre esse poema *O Ponto de Vista*?

Emília: Não. Eu acho que a gente copiou ele. É. A gente foi lendo e copiando. (27/08/2019)

E ainda:

P: Como vocês trabalharam com o poema *O Ponto de Vista*?

Emília: A gente fez ao contrário. A gente copiou o texto e não fez as atividades.

P: É isso mesmo?

Crianças: Sim.

P: Então vocês só copiaram o texto?

Emília: Que é muito grande.

Eveline: Aí quando a senhora veio com aquele livro lá, é, lembra, Emília?

Emília: Ahã.

P: *O livro dos Pontos de vista* do Ricardo Azevedo?

Eveline: Sim! Aí era igualzinho esse aí.

P: Aí vocês lembraram desse poema?

Emília e Eveline: Sim!

P: Mas depois de copiar vocês leram o poema?

Eveline: A gente lia, aí eu fui lendo e escrevendo, lendo e escrevendo.

P: Mas ler declamando pra todo mundo ouvir?

Eveline: Não. (19/11/2019)

Os relatos das crianças denotam que o objetivo da professora em propor essa prática com o poema estava mais associado a transportar esse gênero discursivo do Livro para o

caderno do que com sua a construção de sentidos. Entretanto, ao desempenhar a ação, Emília e Eveline demonstram ter extrapolado o solicitado e realizado a leitura do poema. Tanto que no momento em que propus a leitura da obra *O livro dos Pontos de vista* de Ricardo Azevedo, imediatamente as meninas fizeram conexões texto-texto e utilizaram o poema no processo de cotejamento de textos. Esse fato demonstra a atitude dialógica e responsiva das meninas diante da leitura.

Neitzel, Carvalho e Henrique (2015, p. 179), ao também analisarem a forma como o Livro Didático propõe o trabalho com o texto literário, criticam o uso inadequado feito ao gênero poema. “Em uma abordagem dessa natureza, as literariedades do poema são ignoradas e um texto que foi pensado para provocar a sinestesia no leitor transforma-se em um conjunto de grafemas que são desmembrados de sua estrutura original e estudados de forma isolada”. Ao tecerem tal crítica, os autores referiam-se ao uso do poema para análise da língua, entretanto considero que sugerir a cópia do texto e não a sua fruição contribui para a exclusão da literariedade do gênero.

Copiar um texto já presente no Livro Didático não fazia sentido algum às crianças como evidenciou Emília várias vezes durante os diálogos proferidos. O ato de copiar não exige leitura e nem atividade criativa, por isso, o tempo gasto com isso poderia ser utilizado para a leitura de outros poemas, discussão sobre os sentidos produzidos pela leitura, estudo de poetas brasileiros e internacionais e ainda a declamação dos poemas.

Segundo as crianças, a forma pouco expressiva da professora não era evidenciada apenas na declamação de poemas, mas na transmissão vocal de outros gêneros textuais. Em inúmeras situações como as descritas a seguir, os modos de expressividade da professora durante esse momento foram comparados aos praticados por mim nos encontros dos diálogos formativos:

Nikolai: A senhora lê mostrando o livro tipo assim ó (pega o livro e mostra a forma como eu fiz, mostrando as ilustrações para os alunos). A senhora tá aqui lendo e faz tipo com animação, como se fosse um desenho, tudo animado.

P: E como foi que a professora fez?

Nikolai: Simples, normal. Só lê assim. (06/08/2019)

Ao comparar os dois enunciados produzidos por Nikolai, é possível observar que as escolhas não só das palavras mas da quantidade delas revela a entonação adotada pelo menino. Animação, desenho e animados foram escolhidos para descrever o modo como eu realizava a transmissão vocal e essas palavras demonstram uma apreciação positiva de Nikolai que, ao mesmo tempo, utiliza os adjetivos “normal” e “simples” além do adverbio “só” para caracterizar

a prática da professora. A entonação dada pelo menino “[...] é, sobretudo, a expressão da valoração da situação e do auditório. Por este motivo, cada entonação necessita de palavras que lhes sejam correspondentes [...]” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 176-177).

E ainda:

Nikolai: Eu queria que a gente lesse livros na sala de aula, que ela falasse com animação, como se tivesse no teatro lendo livro. (13/08/2019).

Durante a transmissão vocal de um livro ilustrado é importante apresentar as ilustrações às crianças, visto que “[...] a escuta do texto não exclui o acesso visual” (BAJARD, 2014b, p. 50), por isso a necessidade de o mediador possibilitar o vislumbamento do livro aberto pela criança. Nikolai afirma que a professora não possibilitava isso, contanto é preciso mencionar que as crianças relataram o uso do livro literário com ilustrações pela docente em uma única situação. Em todas as outras, o texto transmitido estava presente no Livro Didático e assim sendo não havia necessidade nem da transmissão já que as crianças tinham acesso ao texto e nem de apresentar as ilustrações. Entretanto, a professora poderia ter aproveitado as ilustrações presentes no Livro Didático para ensinar as crianças a necessidade de um olhar atento e cuidadoso a essa forma de linguagem.

Nikolai reclama também da falta de expressividade da professora durante os momentos em que transmitia os textos aos alunos. A decepção do menino é compreensível, pois apesar de necessário nas salas de aulas, o dizer um texto ficcional requer distanciamento da realidade para adentrar em um jogo (PICARD, 1986, *apud* BAJARD, 2014a). Ao contrário da leitura em que a identificação com os personagens se dá de modo íntimo, no processo de dizer o texto, o locutor se identifica com o personagem na presença do outro, os ouvintes: “Poder assumir as palavras de um personagem que exprime uma emoção exige um investimento pessoal. Saber traduzir os “hihihi...” do texto escrito em risos sonoros requer que o locutor assuma o papel de personagem diante dos outros” (BAJARD, 2014a, p. 103). O enunciado de Nikolai demonstra que a professora não conseguia entrar neste jogo e com isso não envolvia a plateia.

Ainda nesta seção *Leitura*, geralmente havia orientações para que a leitura fosse realizada primeiramente de forma silenciosa pelos alunos e em seguida de forma expressiva pelo professor. Considero a primeira orientação como importante contribuição na formação do leitor literário, pois é na leitura silenciosa que os leitores atribuem sentido ao texto.

Destaco, portanto, que nem sempre a professora solicitava a transmissão vocal do texto. Em algumas circunstâncias, a leitura silenciosa era trabalhada, constituindo-se como fator

positivo da prática pedagógica docente. Além disso, ao solicitar a leitura com os olhos, a docente almejava muito mais que a decodificação e orientava a busca de sentido. Isso ficou evidenciado nos enunciados de Valentina:

P: E a leitura silenciosa, a professora pede pra vocês fazerem?

Valentina: Sim. Ela pega o livro de Português e fala assim: página tal e tal e fala assim: vocês pegam o livro de Português, pega na página e lê o livro. Leia duas vezes, quem não entendeu leia mais, porque depois que todo mundo ler eu vou fazer perguntas para todo mundo. Aí, a gente fica lendo. Aí quando termina ela faz as perguntas. (06/08/2019)

Entretanto, mais uma vez foi possível perceber a falta de conhecimento da docente na mediação entre a criança e o texto. Mais do que decodificação ela exigia a compreensão, para isso, porém, a única estratégia ensinada consistia em solicitar a leitura por duas ou mais vezes. Com isso orientava para a passividade, como se todo o sentido estivesse presente no texto e não nas estratégias utilizadas pelo leitor. Com essa atitude mais uma vez a professora distância sua prática da Filosofia da Linguagem já que para esta o processo de compreensão de sentidos exige um leitor ativo e responsivo:

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. Quanto maior for o seu número, quanto mais essenciais elas forem, tanto mais essencial e profunda será a sua significação. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232)

Acrescenta-se a esse processo de compreensão responsiva o fato de que as informações construídas durante a leitura são enriquecidas de novos elementos que foram ativados por meio de diferentes estratégias (BAKHTIN, 2002). Faltou à docente conhecimento de que “O texto não é uma coisa dada, é uma relação dialógica, uma relação entre textos” (PONZIO, 2016, p. 205). Por isso, mais importante do que solicitar a leitura por repetidas vezes, é ensinar a mobilizar as estratégias de leitura.

O externalizado pelas crianças demonstra atitude homogênea da professora diante dos encaminhamentos de leitura dos textos sejam eles literários ou não. Entretanto Arena (2015, p. 144-145) nos ensina que o texto literário exige leitura diferenciada, pois: “Para ler literatura, é necessário também saber ler para apreciar o valor estético da obra. Não há como gostar, sentir prazer ou ter o hábito, se não houver perguntas a fazer, e respostas a encontrar”. Assim sendo, mais do que solicitar a leitura por inúmeras vezes do mesmo texto, a docente poderia ter

ensinado às crianças uma importante estratégia de leitura denominada por Girotto e Souza (2010) de questionamento. Assim mais do que ler o texto para responder perguntas ao final, as crianças deveriam ter sido ensinadas a elaborarem seus próprios questionamentos e irem em busca de respostas.

Já na segunda seção - *Pensando a língua* -, apresentada logo após a seção *Leitura*, os textos literários eram usados para finalidades linguísticas. Segundo orientações presentes no Livro, o seu objetivo era apresentar “[...] propostas que visam o trabalho com práticas de análise linguística e gramatical e propicia aos alunos oportunidades para que construam seus conhecimentos sobre a língua com base em atividades que partam dos textos lidos nos capítulos” (SILVESTRE, 2017, p. XXVII). Com isso: “De objeto estético que se oferece a ser apreciado, o texto literário passa a um objeto de ensino da língua e seu escopo artístico é obnubilado”. (NEITZEL; CARVALHO; HENRIQUE, 2015, p. 179).

Neste momento, portanto, as especificidades do texto literário e o seu uso social eram desconsiderados, pois o texto artístico era mais utilizado para finalidades mais utilitárias do que estéticas, como fica evidenciado no quadro apresentado abaixo. E isso é um equívoco, pois o texto literário deve ser levado para a sala de aula pelo reconhecimento de seu “[...] caráter ficcional, sintetizador e problematizador do mundo real e não como recurso para se disseminar regras do bom comportamento, típico de uma atitude autoritária” (ZILBERMAN, 2003).

Quadro 10: Textos literários presentes na seção Leitura

Unidade	Capítulo	Título do texto	Autor	Gênero textual	Conteúdo gramatical trabalhado
1	2	Farinha	Djavan	Canção	Pronomes Possessivos
2	3	Ponto de vista	Ana Maria Machado	Poema	Sujeito da oração
2	3	Um mundo lindo	Marina Colasanti	Crônica	Pontuação
4	7	São só lendas	Maurício de Souza	História em quadrinhos	Advérbio
4	7	Abad Alfair e a caveira	Manuel Jesus Trancoso de La Concha	Conto de assombração	Locução Adverbial
4	8	Os mentirosos	Maria Clara Machado	Texto teatral	Discurso direto e indireto

Fonte: organizado pela autora.

Tal abordagem mais distância do que aproxima o leitor dos textos literários, pois ela “[...]deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas

de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler” (SOARES, 2011, p. 47). A autora acrescenta ainda que ao ser transferido para o suporte Livro Didático, o texto literário, muda sua função que antes era a de emocionar, divertir, proporcionar prazer para tornar-se um texto cujo objetivo é o estudo. Não há como desvencilhar o estudo da escola, entretanto para que a escolarização desses textos seja adequada é preciso refletir sobre os motivos, finalidades e como estudar um texto literário (SOARES, 2011).

Apesar de Bajard (2014b, p. 42) sair em defesa dos textos literários por chamarem a atenção das crianças justamente por suas especificidades, pois “A riqueza do texto de ficção não equivale à trivialidade da bula de medicamentos. A ficção tem um papel central na construção da personalidade infantil, papel com o qual outros gêneros não podem concorrer”. Nesta seção, o mesmo tratamento era dado aos textos literários e não literários. Com isso, mais uma vez há aproximações entre os livros analisados por Soares (2011) e o analisado por mim, visto que a autora constatou em suas análises questões mais preocupadas com a localização de informações, questões de metalinguagem e moralizantes. Ao agirem dessa forma, os autores desse material pedagógico fazem uso equivocado dos textos literários e ignoram que:

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário*. (SOARES, 2011, p. 43, grifos da autora)

Nesta seção, os organizadores, ao transferirem os textos literários de seus suportes originais, descaracterizaram-nos de suas funções estéticas. Para Soares (2011, p. 37): “Se a necessidade de escolarizar torna essas transformações inevitáveis, é, porém, necessário que sejam respeitadas as características essenciais da obra literária, que não sejam alterados aqueles aspectos que constituem a literariedade do texto”, visto que isso inibe o leitor a ter experiências estéticas e sinestésicas com o texto, arte da palavra.

A partir de uma perspectiva filosófica da linguagem, Bakhtin (2002) não nega o fato de toda obra de arte ser objeto do conhecimento, mas orienta que a primeira atitude diante dela deve ser puramente artística. Nessa perspectiva não se deve analisar uma obra literária a partir do que ela representa para realidade, mas sua representação para o fazer estético do artista e do leitor. Bakhtin defende ainda a obra de arte como material organizado e por isso apenas tem

significado se provocar em seus leitores estímulos e sensações de ordem física psíquica e fisiológica, caso contrário não passa de material utilitário o que o afasta da arte.

A seção *Pensando a Língua* afasta-se dessas orientações de Bakhtin citadas acima, como pode ser visto em alguns exemplos de exercícios propostos pelo livro na seção em análise:

PENSANDO A LÍNGUA

Sujeito da oração

1) Releia esta estrofe do poema **Ponto de vista**.

Os meninos nem sabiam, mas eram a vista de alguém.
Um soltava pipa no azul sem fim.
O outro andava de bicicleta no jardim.
Um saía para a escola. O outro entrava no carro.
Um voltava e ia pra rua. O outro ficava no quarto.

a) Como você viu, o poema fala do menino do morro e do menino do prédio.

- Qual é o termo usado nessa estrofe do poema para se referir ao menino do morro?
O termo usado é **um**.
- E qual é o termo usado para se referir ao menino do prédio?
O termo usado é **o outro**.

Imagem 29: Questões propostas pelo Livro Didático.
Fonte: Silvestre (2017, p. 79).

b) Agora, reescreva os versos, trocando as palavras em destaque por um dos termos a seguir, de acordo com o sentido do poema.

O menino do morro O menino do prédio

- Um soltava pipa no azul sem fim.
O menino do morro soltava pipa no azul sem fim.
- O outro andava de bicicleta no jardim.
O menino do prédio andava de bicicleta no jardim.

c) Quais são as palavras que indicam ação nos versos do item anterior?
As palavras **soltava** e **andava**.

80

Res. adaptação do Livro do Estudante, em tamanho reduzido.

Imagem 30: Questões propostas pelo Livro Didático.
Fonte: Silvestre (2017, p. 80).

PENSANDO A LÍNGUA

Pronome possessivo

1) Releia a primeira estrofe da letra de canção **Farinha** e observe a palavra destacada.

A farinha é feita
de uma planta da família das euforbiáceas
de nome *Manihot utilisima*
Que um tio **meu**
Apelidou de macaxeira
E foi aí que todo mundo achou melhor!

- A palavra destacada nessa estrofe traz a ideia de:
☐ distanciamento. ☐ lugar. ☒ pertencimento.

2) Agora releia cada verso da letra de canção a seguir e responda.

a) Farinha é a que a mãe me manda lá de Alagoas!

- Que palavra poderia ser acrescentada antes da palavra **mãe** para indicar de quem é a mãe citada nesse verso?
A palavra que poderia ser acrescentada é **minha**.

b) Lá no fundo do quintal

- Que palavra poderia ser acrescentada antes da palavra **quintal** para expressar ideia de pertencimento em relação a esse quintal?

Imagem 31: Questões propostas pelo Livro Didático.
Fonte: Silvestre (2017, p. 57).

As propostas de análise linguística ocorreram a partir da leitura de dois gêneros textuais bem expressivos e sinestésicos, como é o caso do poema e da música. Nenhum desses dois gêneros foram produzidos com essa intenção. Para Neitzel, Carvalho e Henrique (2015, p. 186): “Os poemas são escritos para serem lidos e abandonados ao sabor da interpretação do leitor”.

A canção *Farinha* do músico brasileiro Djavan abre a seção *Leitura 2*, capítulo 2. As orientações iniciais do livro é para que as crianças leiam a letra da canção, conforme trecho

extraído do livro e apresentado a seguir. Ao fazer isso, os organizadores retiram o gênero de sua função social. Mais adequado seria iniciar com a escuta da música, pois para isso esse gênero foi criado.



Imagem 32: Questões propostas pelo Livro Didático.

Fonte: Silvestre (2017, p. 57).

As sugestões ao professor, presentes apenas no manual do educador, feitas à margem do texto, orientam para uma conversa antes da leitura em que sejam discutidas as peculiaridades do gênero a exemplo do ritmo e movimento corporal suscitado durante a escuta. Mais adequado seria propor a audição da música para em seguida as crianças externalizarem todas essas sensações de ritmos e movimentos.

Já as orientações para o momento *Durante a leitura* indicam a necessidade de uma leitura ritmada dos versos com pausas que permitam aos alunos formularem hipóteses dos versos vindouros. Ao solicitar a leitura ritmada, os organizadores tratam o gênero música e poema de forma equivalente. Mas não são. Apesar de próximos, são textos diferentes com finalidades distintas. Por isso, mais uma vez reforço a necessidade de ouvir as canções sempre que possível. Também julgo inadequada a leitura dessa música feita com interrupções ainda mais com a pretensão de formulação de hipóteses, pois se trata de um texto em que são apresentadas as características da farinha e a sua utilidade, portanto inadequada para trabalhar com a estratégia inferência a partir da leitura dos versos. As inferências poderiam ser suscitadas no início a partir do título, gênero e autor.

As orientações para o momento *Após a leitura* sugeriam a audição do clipe da canção e ainda mencionava que como esse gênero textual reúne letra e melodia, fazia-se importante permitir a audição da música. Portanto, apesar de considerar que esta orientação devia estar

presente logo no início, destaco como ponto positivo do Livro reconhecer essa necessidade. Entretanto, as crianças afirmaram que a professora não propôs a audição da música. No lugar disso, solicitou a cópia da letra no caderno. Mas Emília, sentiu a necessidade de ouvir a canção em casa: “Isso aqui a gente fez no caderno. Aí eu ouvi em casa. Mas ela não pediu” (27/08/2019).

A canção foi destacada por Emília e Nina como um dos textos mais significativos presentes no Livro Didático. Como elas haviam dito que o texto havia sido copiado no caderno, aprofundei o diálogo para compreender o que havia chamado a atenção das meninas:

P: Tem alguma atividade que ela pediu pra vocês fazerem que vocês se sentiram empenhados? Que foi legal pra vocês?

Emília: Foi uma que era de uma música da farofa.

Eveline: Era uma música só que ela pediu só pra copiar uma música normal.

Emília: É depois a gente fez uma tarefa que era sobre as mandiocas. Ela pediu pra gente desenhar, foi legal.

P: Mas a música foi só pra copiar no caderno. O que foi legal?

Emília: Conhecer a música, porque quando eu cheguei em casa eu botei no *YouTube* e eu ouvi a música.

Nina: Eu também gostei.

P: E o que você mais gostou?

Nina: Eu acho que foi o texto. Ele tem rimas, é bem legal.

P: Vocês cantaram a música na sala?

Crianças: Não.

Nina: A gente só copiou.

P: E como você sabe que tem rimas?

Nina: Eu li ele.

Emília: Foi legal pra mim, não copiar o texto, mas quando eu soube que era uma música, quando eu ouvi era muito legal. (10/09/2019)

Com a atitude de ouvir a música, Emília demonstra ter conhecimento da função social desse gênero discursivo, logo na primeira oportunidade inseriu o gênero em seu contexto de circulação. Com isso, mostrou compreender que a música deve ser ouvida, cantada e não copiada. Caso a professora tivesse proposto a escuta e o canto em sala de aula, teria ensinado às demais crianças que essa é a função social desse gênero discursivo, pois:

[...] todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação. Portanto, as formas dos signos são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua interação. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 109)

Apesar da série de equívocos cometidos pela professora como por exemplo utilizar o gênero canção para ser copiado no caderno, Emília e Nina, por seus conhecimentos sociais a respeito do gênero, conseguiram burlar o sistema mecânico de ensino oferecido e construir

sentidos para a ação. Talvez por isso, a forma como as meninas vivenciaram esse texto tenha sido distinta da vivência de Eveline. Ao chegar em casa, Emília vai em busca de dar sentido à ação desenvolvida em sala de aula, com isso demonstrou ter conhecimento de onde encontrar o gênero estudado e como utilizá-lo em situações concretas. Essa atitude da menina vai de encontro ao posicionamento de Volóchinov (2017, p. 220) e suas considerações sobre a forma como deve ser encaminhado o estudo da língua, enumerados por ele da seguinte forma:

[...] 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual.

Entretanto nem todas as crianças tiveram essa oportunidade, como demonstrou Eveline ao discordar de Emília e referir-se à atividade como “normal”. Possivelmente a menina não teve a mesma oportunidade de audição e se teve não se sentiu motivada para isso.

O texto literário continuava a ser trabalhado na seção denominada *Entender as palavras*, cujo objetivo era “[...] promover o contato dos alunos com o dicionário, apresentando a estrutura, a forma de organização e a função desse tipo de publicação”. (SILVESTRE, 2017, p. XXVII). Ao analisar, percebi de fato este como sendo o seu maior objetivo, entretanto, há algumas atividades solicitando a busca de palavras em dicionários físicos ou digitais, como é o caso das atividades apresentadas abaixo:

ENTENDER AS PALAVRAS: DICIONÁRIO

Palavras e expressões em verbetes

1. Você leu o poema **Ponto de vista** e refletiu sobre a relação do título com o sentido do poema. Para pesquisar o significado dessa expressão em um dicionário, que verbete você procuraria?

Resposta pessoal.

• Agora, faça essa pesquisa em um dicionário e confirme se sua hipótese estava correta ou não. Depois, compartilhe com os colegas o que você descobriu.
As respostas podem variar.

Alguns dicionários apresentam o significado de expressões muito usadas na língua. Para pesquisar uma expressão formada por mais de uma palavra (locução), é preciso buscar um dos termos que a compõem.

2. Veja como um dicionário apresenta a definição da expressão **ponto de vista**.

p. de vista

- 1 ponto de vista por um artista plástico para melhor observar o objeto que deseja reproduzir artisticamente, esp. quanto a questões de perspectiva
- 2 o ângulo de qual algo ou alguém é observado ou considerado; perspectiva
- 3 lugar alto de onde se avista, de onde se observa, uma vasta paisagem
- 4 substância; linimento

recurso literário que tem a finalidade de situar o narrador no âmbito da obra

Dicionário eletrônico Houaiss, de Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

a) Que palavra da expressão está abreviada?

*A palavra **ponto** está abreviada (p.).*

b) Qual dessas definições corresponde ao sentido que a expressão **ponto de vista** tem nesse verso do poema?

A definição 2: "o ângulo de qual algo ou alguém é observado ou considerado;"

Imagem 33: Questões propostas pelo Livro Didático.
Fonte: Silvestre (2017, p. 84).

As propostas acima faziam parte da unidade um, capítulo três que trazia em sua abertura o poema, *Ponto de vista* de Ana Maria Machado. Antes da leitura desse gênero discursivo, o Livro Didático já propunha um questionamento sobre o significado da palavra título do texto. Em seguida, era solicitada a leitura das imagens e do poema para verificar se as hipóteses eram confirmadas ou não, como apresento abaixo:

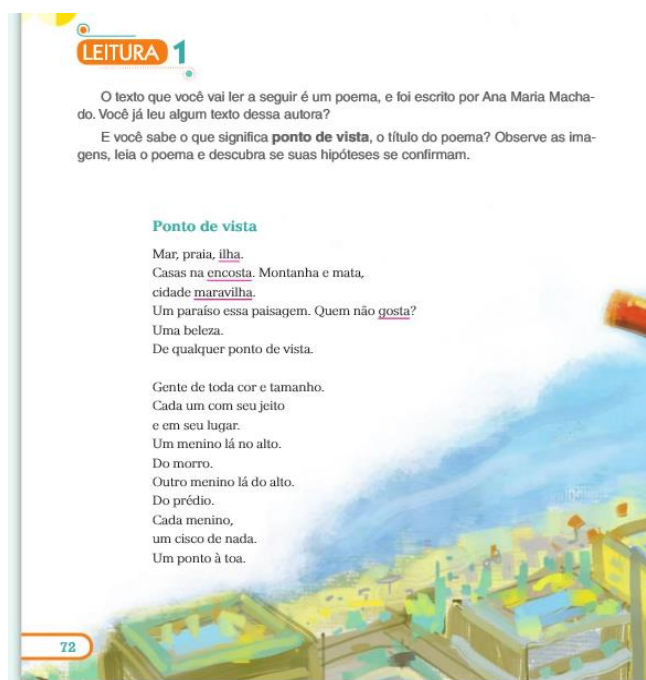


Imagem 34: Excerto do poema *Ponto de Vista* de Ana Maria Machado.
Fonte: Silvestre (2017, p. 72)

Neste momento as crianças eram convidadas a utilizarem a estratégia de leitura denominada por Girotto e Souza (2010, 2016) de inferência. Por seus conhecimentos prévios, os leitores deviam inferir os sentidos da expressão e durante a leitura comprová-los ou descartá-los. Ao final, era provável que mesmo as crianças desconhecedoras do termo tivessem atribuído sentido pelo contexto no qual estava inserido e caso isso não tivesse ocorrido, durante as discussões suscitadas antes, durante e após a leitura, o sentido possivelmente seria desvelado. Logo, considero inadequado propor a busca de significado de uma palavra cujo sentido já tenha sido compreendido durante o ato de ler. Apesar de inadequada, foi possível perceber que esta seção foi trabalhada pela professora em sala de aula:

P: A professora está lendo algum texto em sala de aula do Livro Didático?

Crianças: Não.

P: O que vocês estão fazendo nas aulas?

Nina: Só fazendo tarefa.

P: Mas a tarefa não é sobre um texto?

Emília: Sobre tarefas pra gente pesquisar palavras no dicionário.

P: E de onde vocês retiraram essas palavras?

Emília: Do Livro Didático.

P: Mas de dentro de um texto?

Emília: Não. A gente tem que procurar a palavra ou no celular ou no dicionário qual é o significado. (20/08/2019)

Apesar de avaliar como positiva a prática pedagógica da professora, que visava integrar o aparelho celular em suas aulas, visto que esse equipamento é muito utilizado fora do ambiente escolar como suporte para a leitura e pesquisas, considero que talvez por essa seção estar distante do texto e pelo fato de a professora não realizar a retomada do texto lido antes de propor a busca de palavras no dicionário, Emília não tenha conseguido relacionar a palavra pesquisada com o texto lido em aulas anteriores e tenha compreendido a atividade como uma busca isolada da palavra dentro do dicionário.

Tanto o livro ao propor a busca de palavras isoladas fora do seu contexto de leitura quanto a professora ao acatar a sugestão abstraem a língua de seu contexto vivo, discursivo e a sua compreensão, alerta Volóchinov (2017, p. 192), não deve ser baseada em reconhecimento, mas “[...] na compreensão da sua nova significação textual”, pois “A palavra para um falante, na sua língua materna, não é uma voz do dicionário, mas uma palavra utilizada nas mais variadas enunciações do interlocutor [...]” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 115) e isso apenas torna-se possível compreendendo os signos linguísticos dentro do seu contexto de produção. Logo, mais profícuo seria promover a compreensão de termos desconhecidos pelas crianças dentro do próprio texto durante a leitura realizada por elas. As palavras desconhecidas devem surgir das crianças e não ser levantada pela professora ou pelo Livro Didático.

Com isso, não desconsidero a importância do ensino de utilização do dicionário, entretanto defendo a aproximação das leituras praticadas na escola com as práticas sociais de leitura realizadas fora do ambiente escolar, quando leitores competentes buscam sentidos por meio do contexto e apenas em último caso recorrem aos dicionários, como demonstrou Nina durante a leitura de um dos capítulos do *Livro dos Pontos de vista* de Ricardo Azevedo. Isso apenas torna-se possível priorizando, nas aulas de língua materna, a concreticidade em detrimento da abstração. Essa afirmação, permite-me dialogar com Volóchinov (2017, p. 192) ao argumentar sobre como tornar isso possível: “A concretização da palavra só é possível por meio de sua inclusão no contexto histórico real da sua realização inicial”. A palavra fora de seu contexto de produção é apenas um sinal a ser reconhecido, portanto, trata-se de “[...] um objeto internamente imóvel e unitário que, na verdade, não substitui, reflete ou refrata nada, mas é simplesmente um meio técnico através do qual se aponta para algum objeto” (VOLOCHINOV,

2017, p. 178). E o objetivo maior das leituras realizadas deve ser a responsividade e isso apenas é possível com a leitura de signos contextualizados. Portanto fica constatada nesta seção uma concepção errônea de ambos- Livro Didático e professora- sobre o trabalho com o texto literário para a formação de leitores.

Pela explicação dos organizadores a respeito de cada seção presente no Livro, fica evidenciado que mesmo havendo textos literários no início de alguns capítulos trabalhados nas seções *Leitura*, *Pensando a Língua* e *Entender as palavras*, estes espaços não eram destinados à formação de leitores literários. Essa dedução ocorreu a partir da apresentação de uma outra seção denominada *Belas Palavras*. Os organizadores explicam que o objetivo da seção é: “[...] a formação do leitor literário por meio de práticas de leitura e reflexão suscitadas pela apreciação de textos ficcionais de diferentes gêneros textuais e diversos autores de língua portuguesa” (SILVESTRE, 2017, p. XXVIII). Portanto, na mesma obra, textos literários foram apresentados com finalidades distintas: em alguns momentos de forma utilitária, com a pretensão de permitir a reflexão sobre a língua e em outros como objeto artístico. No quadro a seguir, apresento apenas os textos trabalhados na seção *Belas Palavras*:

Quadro 11: Textos literários presentes na seção *Belas Palavras*

Unidade	Capítulo	Gênero textual	Título do texto	Autor
1	1	Poema	Impressionista	Adélia Prado
	2	Poema visual	Solto, Luz	Arnaldo Antunes
2	3	Fábula em verso	A fábula da convivência	Letícia Dansa
	4	Poema	Um grilo é mais importante	Manuel de Barros
		Conto	A mudança	Carlos Drummond de Andrade
		Conto Africano	A árvore de frutos humanos	-
3	5	Poema	Caminhada	Manuel de Barros
	6	Poema	Busca	Cida Sepubeda
		Crônica	Minhas férias	Luís Fernando Veríssimo
4	7	Lenda indígena	O tesouro subaquático	Flavio Souza
	8	Lenda	O curupira	Ricardo Azevedo

Fonte: organizado pela autora.

Para essa pretensão, as organizadoras justificam que diferentemente do que ocorre na seção *Leitura*, neste espaço os textos apresentados “[...] em geral não são acompanhados de vocabulário”. (SILVESTRE, 2017, p. XXVIII). Isso ocorre com o objetivo de “[...] estimular os alunos a se desprender da busca pela significação da palavra no processo de leitura, a fim de motivá-los a desenvolver a habilidade de inferir sentidos pelo contexto das frases, dos parágrafos, dos versos, das estrofes, etc”. (SILVESTRE, 2017, p. XXVIII). O referencial

teórico escolhido para embasar a análise dos dados, não me permite concordar com tal posicionamento, tendo em vista acreditar que na leitura de todo e qualquer gênero textual, as crianças devam ser levadas a inferir os sentidos das palavras, pois essas ganham vida apenas dentro do fluxo comunicativo. A proposição de textos com vocabulários explicativos inibe o processo de inferência das crianças e elas estarão tão acostumadas a isso que ao se depararem com textos sem esse recurso, sentirão a necessidade dele. Sobre o assunto assim se pronunciam Cherem e Bornatto (2008, p. 16): “É sempre um erro na atividade de leitura começar por uma explicação do vocabulário: as poucas palavras desconhecidas devem tirar sua significação do texto e devem ser explicadas com exatidão apenas depois”.

A seção *Belas Palavras* dividia-se em dois momentos. No primeiro, textos ficcionais eram apresentados, seguidos de informações sobre autor, obra e sempre que possível o contexto histórico. As organizadoras sugeriam, além da leitura, a conversa oral sobre a leitura em um momento nomeado de *Conversando sobre o texto* e faziam um convite à escrita nas *Anotações do escritor*. Já o segundo momento aparecia apenas ao final dos segundos capítulos de cada unidade. Tratava-se de um espaço ainda mais livre para a leitura de fruição estética, pois não sugeriam nem mesmo a conversa oral sobre o texto. Um ou mais textos eram apresentados com o único objetivo de contemplação estética. Ao final, havia um boxe denominado *Ler é um prazer* cujo objetivo era convidar os alunos para realizarem outras leituras de textos do mesmo autor, livro e gênero. Este espaço servia também de incentivo para os pequenos frequentarem bibliotecas, cantinhos de leitura e ainda compartilharem as experiências de leitura com amigos e familiares (SILVESTRE, 2017).

Considero que nessa seção os aspectos positivos se sobressaíam. Entre eles destaco as orientações à margem do texto no manual do professor para o trabalho com o poema de Adélia Prado *Impressionista*. As sugestões orientam para o diálogo livre da experiência vivenciada a partir da leitura silenciosa do texto, a necessidade de o professor atuar como mediador chamando a atenção dos alunos para alguns recursos e estrutura do texto e ainda a necessidade de deixar os alunos perceberem que o mesmo objeto artístico pode suscitar recepções distintas em seus leitores e construir oportunidades para a apreciação das imagens poéticas permitidas pela construção do poema. Ainda havia a sugestão de permitir a transformação das sensações causadas pelo poema em linguagem visual. Considero positivo, pois ao fazer isso, o professor estaria trabalhando com a estratégia de leitura denominada visualização (GIROTTI, SOUZA, 2010).

Considero a orientação para visualização importante, pois ela é tida como estratégia “[...] que traz alegria ao ato de ler” (HARVEY; GOUDVIS, 2008 *apud* SOUZA, 2016, p. 99).

Ao visualizar, os alunos estariam externalizando a forma particular pela qual receberam o poema, visto que “Visualizar é formar imagens mentais que pertencem somente àquele leitor e a mais ninguém” (SOUZA, 2016, p. 99). O ato de visualizar contribui ainda para a construção de sentidos dos textos, porque “Visualizar é, sobretudo, inferir significados, por isso visualização é uma forma de inferência [...]” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 85).

Davis e Souza (2009, p. 35) orientam que para ensinar os alunos a usarem essa estratégia é preciso escolher um texto adequado para isso. Para os autores a leitura deve ser “[...] vívida, para modelar as imagens que fazemos individualmente. Livros com gravuras, com rica linguagem descritiva e verbos ativos são recursos tão bons quanto alguns bons livros escritos em capítulos”. Considero o poema de Adélia Prado ideal por se tratar de um poema rico em descrições e sensações.

Entretanto os questionamentos sugeridos para a conversa oral poderiam ir além do proposto no manual do professor. Se ler é fazer perguntas como defendem os autores escolhidos por mim para dialogar nesta tese, é preciso ensinar as crianças que ler é muito mais que responder perguntas elaboradas por alguém. É preciso criar os próprios questionamentos durante todo o processo de ler. Nessa perspectiva, a relação da criança com o texto deveria ser completamente diferente: em vez de apenas responder, a criança teria espaço para perguntar.

Também a forma como as perguntas foram apresentadas poderia ser alterada. Da forma como foram apresentadas em algumas situações, induzem a uma resposta. São limitadoras que não permitem o avanço em possibilidades de sentidos das crianças, pois toda a potência do texto é esquecida. São questões diretivas, autoritárias cujos objetivos estão voltados para a modelação e homogeneização, tudo isso contrário à ideia de dialogia e alteridade na Filosofia da Linguagem.

A seguir apresento alguns exemplos de questionamentos mais inibidores que incentivadores do diálogo da criança com o texto:

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO Respostas pessoais.

1. O que mais chamou a sua atenção no poema "Impressionista", de Adélia Prado?
2. Para você, como seria essa casa que a poeta retratou no poema? Que recurso utilizado no texto provavelmente fez com que você imaginasse a casa assim?
3. Agora, ouça a leitura que o professor vai fazer do poema. Depois das conversas e da leitura em voz alta, mudou alguma coisa na sua percepção do poema?
4. Que tal aproveitar para treinar a leitura do poema de forma expressiva e depois declamá-lo para algum colega ou alguém de sua família?
5. Você conhece algum outro poema que fale de uma casa ou que faça menção a cores, pinturas, desenhos? Se sim, indique a leitura ou leia esse poema colega.

Imagem 35: Questões propostas pelo Livro Didático.
Fonte: Silvestre (2017, p. 40).

Conversando sobre o texto

1. De que parte da fábula você mais gostou? E qual foi a parte mais impressionante? Por quê? Resposta pessoal.
2. As fábulas geralmente são contadas em prosa, mas a fábula da convivência escrita em versos e apresenta recursos que exploram a sonoridade.
 - a) Você gostou de ler uma fábula em versos? Que recurso sonoro mais chamou a sua atenção? Justifique com versos do texto. Resposta pessoal.
 - b) Mesmo sendo escrita em versos, é possível dizer que essa fábula conta uma história e tem um caráter narrativo? Por quê? Sim, apesar de ser apresentada em versos, o texto conta uma história.
3. As fábulas costumam apresentar animais como personagens e uma moral final. Essas características estão presentes no texto **A fábula da convivência**. Comente. Sim. A fábula da convivência apresenta porcos-espinhos como personagens e, embora não explicita a moral ao final, traz em seus versos o caráter de ensinamento.
4. Agora você e os colegas vão realizar uma leitura da fábula em forma de jogo.
 - Junte-se a três colegas.
 - Decidam como farão a leitura. Vocês podem ler todos ao mesmo tempo, es a estrofe, ou combinar que cada estrofe ou verso serão lidos por uma d por exemplo.

Imagem 36: Questões propostas pelo Livro Didático.
Fonte: Silvestre (2017, p. 102).

A primeira pergunta a partir da leitura do poema de Adélia *Impressionista* quer saber o que mais chamou a atenção da criança. Com isso parte do pressuposto de que algo tenha chamado a atenção. Melhor seria, deixar o espaço livre para as crianças expressarem os sentimentos mobilizados durante a escuta ou leitura do texto. Espaço para as apresentações das conexões feitas com o poema e todos os questionamentos levantados. Já a partir da leitura da fábula em vez de diretiva *De que parte da fábula você mais gostou?*, poderia ser substituída por: O que vocês acharam do texto? Com isso não haveria indução para uma afirmativa positiva ou negativa em relação ao texto. Além de orientar para a elaboração de questionamentos próprios, as sugestões poderiam orientar para que os diálogos internos das crianças com o texto fossem externalizados. Diálogos esses existentes, mas que não puderam ser explícitos porque nem o Livro Didático e nem a professora abriam espaços para isso.

O segundo exemplo propõe apenas um questionamento sobre a apreciação das crianças com o texto, as demais questões, dois e três, dão-se em torno da característica do gênero e tipologia textual. Soares (2011) critica o tratamento, geralmente descaracterizado, dado ao poema. Essa descaracterização, diz a autora, consiste em uma preocupação muito maior com os aspectos formais do que com “[...] a interação lúdica, rítmica com os poemas, que poderia levar as crianças à percepção do poético e ao gosto pela poesia”. (SOARES, 2011, p. 27). Não nego, com isso, a validade do estudo das características do gênero textual, mas essa poderia vir após toda a discussão em que os diálogos com o texto fossem externalizados.

Se o encaminhamento dado pelo Livro Didático para reflexão sobre os textos já era limitante do meu ponto de vista, mais ainda foi o encaminhamento dado pela professora e descrito a seguir:

P: E esse poema vocês leram?

Emília: A gente copiou. A gente só copiou.

P: Alguém declamou ele na sala?

Emília: Não.

P: Ela falou sobre Adélia Prado? Levou outros poemas da Adélia para sala?

Emília: Não. Aqui a gente teve que fazer um poema.

P: Vocês leram o poema pra sala?

Emília: Não. A gente só fez. (27/08/2019)

A presença de um poema de uma importante escritora brasileira contemporânea tornou-se limitador pelos encaminhamentos dados pela professora. Melhor seria se a docente tivesse aproveitado a oportunidade para oportunizar a externalização dos diálogos proferidos com o texto, fazer a contextualização do texto e da autora, realizar a busca do livro onde o poema foi publicado ou até mesmo sugerido essa busca pelas crianças já que o próprio Livro Didático oferecia a biografia da autora e a imagem do livro onde o poema foi retirado.

Outros enunciados produzidos ao longo do processo de construção de dados pelas crianças demonstraram a forma inadequada da professora mediar o contato dos alunos com os textos literários. Muitas vezes esses eram usados apenas como pretexto para a cópia textual, como é percebido no trabalho com a lenda indígena *O tesouro subaquático*:

P: E na sala de aula, vocês leram que textos?

Valentina: Eu não lembro o nome do texto, mas era muito grande. A gente ia copiar do livro.

Emília: Copiar no caderno.

P: Vocês não se lembram o nome do texto?

Valentina: Era alguma coisa assim com água. É tesouro subaquático.

P: E além desse, a professora leu algum texto pra vocês?

Crianças: Não.

P: Como foi que a professora encaminhou essa atividade?

Emília: Ela falou assim ó “Copiam esse texto da página 239 e 240”.

P: E depois que vocês copiaram vocês fizeram o quê?

Crianças: Nada!

Emília: Era tão grande, aí teve pessoas que não terminaram, que não entregaram. (03/09/2019)

E ainda:

Mônica: Eu só copieei algumas partes porque é muito grande.

Emília: Só que quando ela percebe que a gente cortou, aí ela manda fazer de novo. (19/11/2019)

As orientações sugeridas pelo livro para a leitura da lenda, dentre outras, indicam levantamento de conhecimentos prévios, a leitura silenciosa e a leitura expressiva do professor.

Essa lenda indígena apresentava-se como boa oportunidade para fazer conexões com outras lendas tão comuns do município de Porto Velho, além de provocar a reflexão sobre os modos de vida indígena, também comum ao morador da região norte do país. O texto narra a falta de ambição do índio Guaripuru, que mesmo descobrindo uma caverna cheia de pedras e ouro não se interessou, pois não precisava de nada disso para ser feliz, mas em seguida descobriu todos os benefícios desse tesouro e movido pela ambição teve um fim trágico. Acredito que o gênero discursivo lenda além de proporcionar o diálogo das crianças com o texto poderia ter sido utilizado para analisar os efeitos dos recursos de repetição dentro do texto literário e ainda para suscitar debate sobre as diferenças da vida de tribos indígenas com a vida do homem branco.

As situações de leitura escolarizadas devem aproximar-se o máximo possível das situações reais. E no âmbito externo à escola, não lemos literatura para responder perguntas elaboradas por alguém. Ao lermos um texto literário em situações concretas do cotidiano, dialogamos com ele por meio de inferências, usamos os nossos conhecimentos prévios na construção dos sentidos, visualizamos as cenas presentes no enredo, elaboramos durante o percurso de leitura questionamentos e muitas vezes sumarizamos e sintetizamos o lido para dialogarmos com os outros indivíduos sobre o que acabamos de ler.

Também dessa forma deveriam ser conduzidos os trabalhos com o texto literário em sala de aula. Com momentos de escolhas de livros, leituras, questionamentos, diálogos com os colegas sobre as impressões provocadas pelo ato de ler, e a forma como cada criança vivenciou aquele momento, sobre as conexões elaboradas e não como pretexto para a cópia textual. Esse ato não contribui nem para a formação de leitores nem para a formação de escritores.

As falas das crianças demonstram ainda que a professora não acatava a sugestão do livro de propor apenas questionamentos orais sobre o texto literário lido e quando não solicitava a cópia do texto, pedia a cópia das perguntas no caderno para serem respondidas. Com isso, passa-se o ensinamento errôneo de que o texto literário existe para responder a perguntas produzidas por alguém, quando na verdade, as crianças deveriam ser incentivadas a elaborar os seus próprios questionamentos para serem respondidos ao longo da leitura. Também era desconsiderada a orientação dos momentos da leitura: antes, durante e depois como apresentou Emília:

Emília: Ah esse aqui *Fabula da convivência*. Ela leu. Aí depois a gente fez no caderno.

P: A professora propôs alguma discussão sobre a fábula?

Emília: Uhum. Ela falou: E o que vocês acharam disso daqui? Aí ela falou que fala sobre que cada um tem seu espaço, cada um tem seu momento.

P: Quando vocês leem na sala, vocês têm espaço para falar sobre o texto?

Emília: Balança a cabeça negativamente.

P: É mais a professora que explica?

Emília: Ahã. (27/08/2019)

Ao podar o diálogo das crianças sobre o texto, a professora ensinava-as a terem atitude passiva diante do texto. Ao explicar aos alunos o que o texto quis dizer, fazia uma mediação incorreta e levava-os a pensarem que o sentido estava apenas no texto e não no diálogo estabelecido entre ambos: aluno-texto.

A necessidade de leitura atrelada a responder questionamentos previamente elaborados pelos organizadores do Livro Didático era tão evidente que ao se deparar com as situações cujos objetivos não consistiam em responder perguntas prontas na seção *Belas Palavras*, a docente demonstrava não saber como fazer o encaminhamento da leitura do texto, como revela Emília sobre o ocorrido a partir da leitura Da crônica *A mudança* de Carlos Drummond de Andrade:

Emília: Eu lembro que quando ela leu isso aqui muita gente não entendeu.

P: Por quê?

Emília: Teve gente da sala que falou bem assim ó: Como assim, tia, um cachorro piloto? Aí ela falou: Tá, a gente vai ler isso daqui, mas não vai fazer nada não. Não precisa copiar não. (27/08/2019)

E ainda:

Emília: A gente leu esse aí, mas ninguém entendeu.

P: Mas como ela encaminhou essa atividade?

Emília: Ela abriu o livro, aí ela falou que ia ler esse daí ela leu só que não entenderam.

P: Mas vocês leram em silêncio ou em voz alta?

Emília: Ela leu em voz alta.

Eveline: Só que ninguém entendeu!

P: O que vocês não entenderam?

Crianças: (Silêncio)

P: Mas vocês perguntaram pra ela?

Emília: Ela falou que era um cão. A gente não entendeu. (19/11/2019)

Com essa fala, questiono a concepção de leitura formulada pela professora. Para ela, o que significava ler? Penso que neste momento, a leitura foi concebida como decodificação dos signos linguísticos, portanto como atividade mecânica, e isso “[...] mais freia que impulsiona o desenvolvimento cultural da criança” (VYGOTSKI, 2000, p. 204, tradução minha). Como o livro não apresentava questionamentos para serem feitos, a docente compreendeu que bastava decodificar os sinais. Com essa atitude, desconhecia que ler é interrogar o texto, fazer inferência, mobilizar os conhecimentos prévios, dialogar de muitas maneiras com o escrito.

Mas para isso, ela precisava ter outra concepção do ato de ler que ultrapassasse o deciframento, pois apenas a partir do momento em que a leitura não for mais confundida com o deciframento, diz Foucambert (2008, p. 160), “[...] ela se liga à compreensão, e a natureza do texto passa então ao primeiro plano”. O fato de o Livro Didático não trazer sugestões de questionamentos não limitou às crianças de desejarem atribuir sentidos ao lido. Para isso, elas elaboraram os seus próprios questionamentos: *Como um cachorro pode ser piloto?* Entretanto, não houve mediação da professora para que respostas pudessem ser formuladas. Com isso, passa uma mensagem perigosa e errônea aos leitores em formação: Se não há perguntas prontas não há necessidade de atribuir sentidos. O cão piloto nessa crônica de Drummond referia-se aos cães guias, muito utilizados por deficientes visuais. Mas provavelmente as crianças não fizeram essa associação ou até mesmo a desconheciam. Os sentidos teriam sido outros, caso a professora tivesse feito um levantamento de conhecimentos prévios das crianças sobre o assunto antes da leitura do texto.

A seção *Conheça Mais*, presente no último capítulo de cada unidade, trazia sugestões de filmes, livros, Cds e *sites* relacionados aos gêneros e temas estudados na unidade. Além dos títulos, pequenos resumos das obras eram apresentados com o objetivo de fornecer mais elementos sobre o estudado e contribuir com a formação do leitor (SILVESTRE, 2017). Neitzel, Carvalho e Henrique (2015, p. 191), ao também analisarem Livros Didáticos que trazem esses elementos, destacam sua positividade com o argumento de que “[...] os autores provocam a curiosidade dos pequenos leitores e os convidam a uma leitura futura, remetendo inclusive à pesquisa na biblioteca da escola”. Trabalhar com essa seção em sala de aula poderia despertar a curiosidade das crianças e contribuir para que elas fossem com mais frequência ao *Pátio de Leitura*. Entretanto, segundo os relatos, essa seção era pouco trabalhada pela professora.

Apesar de os textos literários serem maioria no Livro Didático, as crianças tinham dúvidas se isso contribuiu para suas formações em leitores literários. Quando questionei sobre a importância desse material para isso, permaneceram caladas. Também revelaram que os textos não as motivavam tanto e eram lidos apenas quando solicitados pela professora:

P: Vocês acham que os textos que têm no Livro Didático ajudam vocês a serem leitores?

Não houve respostas.

P: Vocês gostam de ler os textos do Livro Didático ou só leem quando a professora pede?

Crianças: Só quando a professora pede.

P: Quando vocês recebem o Livro, vocês não ficam curiosos para ler os textos que têm nele?

Emília: Eu já fiz isso, mas só no começo do ano.

P: O que você achou dos textos?

Emília: Eu queria que fosse textos mais legais, tipo mais parecido com esses livros. Que falasse sobre histórias. Mas ele fala mais sobre sobrevivência. (27/08/2019)

Apesar dos textos selecionados serem de bons autores, com preocupações estéticas, as crianças não se sentiam motivadas para a leitura. Acredito que vários motivos contribuíram para isso. Entre eles destaco: os questionamentos limitadores feitos pelo próprio Livro Didático, a forma como os textos eram apresentados às crianças e ainda o fato de que não há como Livros Didáticos considerarem as preferências das crianças já que são feitos para atender um público não conhecido pelos autores e organizadores do livro. A formação de leitores literários também está relacionada a autonomia das crianças na seleção dos textos, explica Geraldi (2018, p. 166): “Uma seleção de textos que desconsidere os leitores em formação, a obrigatoriedade de leitura de textos estéticos que nada dizem a estes leitores, a surdez do mediador às vontades e opções de seus alunos são caminhos certos do fracasso”.

Lajolo (2002) destaca o equívoco de políticas educacionais que acredita na formação de leitores por meio de questionamentos sugeridos indiscriminadamente, embrulhados e endereçados a milhares de alunos anônimos, desconsiderando a singularidade de cada leitor, suas preferências e modos de dialogar com o texto. Para ela, muitos acreditam que como num passe de mágica esses materiais formarão em leitores crianças sem acesso a livros e em mediadores de leituras professores com pouca quantidade e qualidade de leitura. As consequências de alienação da leitura são inevitáveis em casos como esses

Pela análise realizada, enfatizo a supremacia do texto literário em detrimento do não literário, no entanto isso não é suficiente para a formação do leitor literário. É preciso que a exploração do texto leve em consideração o seu caráter artístico e não utilitário como ocorreu nas seções *Pensando a Língua* e *Entender as Palavras*. Já na seção *Belas Palavras*, os organizadores se aproximam da tendência, que segundo Neitzel, Carvalho e Henrique (2015) consiste em abandonar a exploração linguística e ceder espaço à compreensão artística, iniciada a partir da década de 1980. Nesta seção há uma aproximação com os objetivos da leitura literária propostos por Cademartori (2010, p. 9) “[...] propiciar determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos [...]”.

Outro ponto positivo visto não apenas nessa seção, mas em quase todos os textos literários presentes no livro é a disponibilização da biografia dos autores logo após a apresentação dos textos e ainda a apresentação da capa do livro de onde o gênero textual foi retirado. Neitzel, Carvalho e Henrique (2015, p. 189) afirmam que isso é importante porque:

“Dessa forma, a criança, desde cedo, é levada a perceber que aquelas histórias e aqueles poemas estão naqueles livros e ela poderá relê-los quando quiser”. Apesar de positivo, ainda são raros os Livros Didáticos trazerem as referências bibliográficas e informações dos autores dos textos, afirma Soares (2011).



Imagem 37: Biografia apresentada pelo Livro Didático.
Fonte: Silvestre (2017, p. 101).

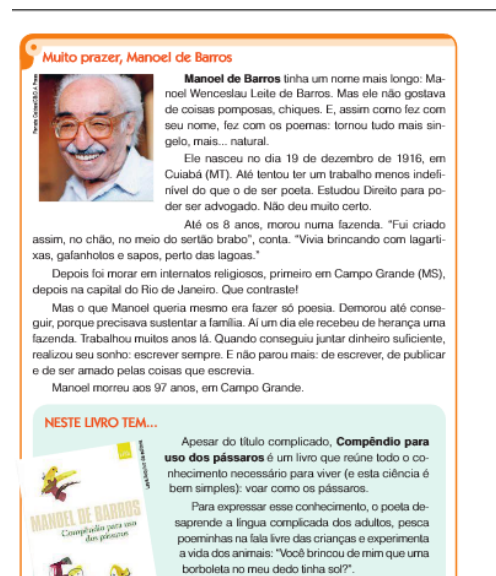


Imagem 38: Biografia apresentada pelo Livro Didático.
Fonte: Silvestre (2017, p. 175).

Também percebo como qualidade desse material didático o fato de que apenas dois dos textos foram apresentados de forma fragmentada. Trata-se do poema *Ponto de vista* de Ana Maria Machado e a lenda indígena *Tesouro Subaquático* de Flavio Souza. Neitzel, Andrade e Henrique (2015, p. 180) tecem críticas a Livros Didáticos cujos textos literários são apresentados apenas de forma fragmentada, pois isso contribui para uma leitura frustrante já que: “[...] toda a lógica desenhada pelo autor do texto perde-se, sua proposta estética não se concretiza e a criança passa a perceber o texto literário como um material inacabado, cuja experiência de leitura não atinge seu fim”. A preocupação dos organizadores em disponibilizar às crianças textos completos é louvável porque contribui tanto com a formação de leitores quanto de escritores, visto que os conceitos de escrita são construídos à medida que bons textos são lidos. Soares (2011, p. 35) adverte que caso as crianças leiam fragmentos de textos podem “[...] sentir-se autorizadas a escrever assim, ela também”.

Os textos selecionados pelos organizadores do Livro foram escritos, em sua maioria, por autores considerados referências na Literatura Infantil. Grande parte dos textos são de autores contemporâneos a exemplo de Ana Maria Machado, Adélia Prado, Arnaldo Antunes, Marina Colasanti, Manoel de Barros, Luís Fernando Veríssimo, Ricardo Azevedo, Maria Clara

Machado e Maurício de Souza. Todos reconhecidos por escreverem textos de qualidade estética e por seus recursos linguísticos empregados. Com isso não são utilitários, pretextos para ensinamentos, mas pertinentes para um trabalho envolvendo as emoções e sensibilidade. Textos esses que pela linguagem e organização afastam-se dos enunciados autoritários e apresentam enunciado emancipatório e preocupados com a humanização do sujeito.

Desde o seu surgimento, a Literatura Infantil caminha entre o pedagógico e o literário. No início era utilizada apenas como pretexto para o ensino de regras comportamentais às crianças, servindo assim como *forças centrípetas* (BAKHTIN, 2002). Com o passar do tempo, a Literatura Infantil sofreu transformações importantes e hoje sabemos que “A natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, costumes e crenças que os adultos queiram transmitir às crianças” (CADEMARTORI, 2010, p. 8). Não se deve entregar um texto em que predomine a função poética às crianças para que elas aprendam regras do “bom” comportamento, mas utilizá-lo como “[...] entretenimento, aventura estética e subjetiva, reordenação dos próprios conceitos e vivências [...]” (CADEMARTORI, 2010, p. 8).

Por sua importância e colaboração à humanização do sujeito, Souza, Martins Neto e Girotto (2016, p. 212) também compreendem a importância da leitura estética dos textos literários e por isso defendem o trabalho com textos literários em todos os níveis de ensino e que este trabalho deve “[...] focar na estética e na compreensão leitora, sem perder de vista as funções da literatura”. O posicionamento dos autores citados vai de encontro ao pensamento de Costa (2007, p. 51) quando argumenta sobre a forma como a leitura dos textos literários deve ser conduzida em sala de aula pelos professores: “[...] a de pensar, a de experimentar a beleza da linguagem, a de contribuir para a percepção do mundo, a de ultrapassar a moral e a informação de fatos para viver a formação pessoal e intelectual”. (COSTA, 2007, p. 51).

Não há, porém, como desvencilhar totalmente a Literatura Infantil das salas de aulas brasileiras. Zilberman (2003) defende que esses espaços são profícuos para uma educação literária, portanto almejar retirá-la desses ambientes é um equívoco. O que se deve fazer é pensar em novas maneiras de apresentá-la às crianças de modo que os textos não atuem como senhores da ordem e da razão, mas como um ponto de diálogo entre leitor e texto. Preferir textos que não deem espaços apenas para as forças centrípetas pode ser uma alternativa importante na formação de novos leitores literários.

É por isso que considero a seleção de bons textos literários pelas organizadoras do Livro Didático em análise como um avanço, visto que num passado remoto, havia uma preferência por obras com discursos pedagógicos com o objetivo de convencer a criança sobre o certo e o errado na concepção dos adultos. Eram discursos de forças centrípetas e monológicos

destinados às crianças de uma época em que a autoridade dos mais velhos não podia ser contestada. Textos com discursos monológicos e suas “verdades de pedras”. (BAKHTIN, 2002, p. 106) perdem seu caráter literário, conforme aponta Bakhtin ao definir a linguagem literária:

A linguagem literária é um fenômeno profundamente original, assim como a consciência linguística do literato que lhe é correlata; nela, a diversidade intencional (que existe em todo dialeto vivo e fechado), torna-se plurilíngue: trata-se não de uma linguagem, mas de um diálogo de linguagens. (BAKHTIN, 2002, p. 101)

Os textos literários presentes no Livro Didático da coleção *Voar* estão longe de serem “verdades de pedras”. Pelo contrário são textos que permitem o diálogo da criança com a obra e têm como principal preocupação o caráter estético.

Já referente à prática pedagógica docente, reafirmo a sua autonomia no uso do Livro Didático. Esse deve ser considerado como um dos tantos recursos que podem ser utilizados na formação do leitor literário. Analisar o material e selecionar quais das práticas sugeridas podem ser significantes aos seus alunos com todas as suas diversidades é fundamental, como sugere Lajolo. A libertação do professor de toda forma de imposição e “[...], voluntariamente, retornar a elas para – senhor de sua disciplina e seu curso-selecionar aquelas em que mais acredita, descartar outras nas quais não aposta, reformular todas, balizando-as pelo que conhece de seus alunos e da leitura deles [...]” (LAJOLO, 2002, p. 73).

Quero destacar, entretanto, que a escolha do Livro Didático não é completamente livre por parte dos professores e escola, visto que ela precisa atender ao que exige o Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) vinculado à aprovação de cada coleção. Desse modo, cabe questionamento até mesmo da autonomia de cada coleção, das editoras, autores e organizadores, visto que se torna relativa e está balizada por critérios legais.

Desde o Brasil colônia há a tentativa de controlar o que se ensina nas escolas brasileiras. Exemplo disso são os materiais produzidos pelos jesuítas. As obras utilizadas por esses religiosos objetivavam um ensino “[...] por meio da qual se pudesse evangelizar e catequizar. A intenção era sempre ensinar a ler e a escrever a fim de que, por meio da leitura e da escrita, também se pudessem impor os valores católicos e, por extensão, os valores portugueses” (CARVALHAES, 2016, p. 61).

Por isso os Livros Didáticos devem ser compreendidos como suportes compostos de signos que não são neutros, mas que refletem e refratam a ideologia oficial, como destaca Le Goff (1996, p. 545): “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um

produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo [...]”.

Muitas décadas separam os materiais elaborados pelos jesuítas do Programa Nacional do Livro Didático, criado em 1985 e vigente até os dias atuais, e nesse intervalo de tempo muitas nomenclaturas foram criadas a exemplo da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) em 1938, entretanto “[...]entre a comissão e o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) há um traço comum: o controle governamental (ou sua tentativa), às vezes explícito no discurso governamental, às vezes subjacente ao que se enuncia nos documentos oficiais” (CARVALHAES, 2016, p. 77).

Os Livros Didáticos apenas são enviados às escolas para análise e posterior escolhas após terem sido:

[...]inscritos no PNLD e aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação e que conta com a participação de Comissões Técnica específica, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, cuja vigência corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação. (BRASIL, *on-line*, 2018)

Apenas após essa aprovação as obras começam a fazer parte do Guia Digital do PNLD, cujo objetivo é orientar os professores e equipe diretiva da escola na seleção das coleções para determinada etapa do ensino, conforme informações retiradas do portal do MEC. Por isso concordo com os argumentos de (CARVALHAES, 2016, p. 80): “O autor de um LD vai escrever algo que tenha perspectiva de venda, algo que seja bem avaliado pelo PNLD, principal consumidor de obras didáticas”.

Por esse suporte servir como controle do governo, acredito que a concepção de leitura adotada e o modo como se propõe o ensino do ato de ler seja uma forma de inibir a formação de alunos que se comportem de maneira responsiva diante de um texto, pois: “Embora seja necessário para o desenvolvimento econômico que os trabalhadores saibam utilizar a escrita, não é desejável que estabeleçam com ela relações mais elaboradas. A leitura é um privilégio social” (FOUCAMBERT, 1994, p. 110).

Além de servir como documento de controle do governo, acredito que o Livro Didático atue como força centrípeta dentro do processo educativo, pois, ao apresentar os mesmos textos, questionamentos e muitas vezes a exigência de apenas uma resposta a todas as crianças de um determinado ano escolar ele intenta a regulação, normatização e estabilidade.

Pereira e Balça (2018) explicam que o fato de a escola optar pelo uso do Livro Didático em detrimento dos literários contribui para que não ocorra a educação literária, pois, ao optar usar tão somente o Livro Didático, não é possibilitado às crianças compreenderem os modos de

se comportarem diante do objeto livro literário, tendo em vista que: as crianças “[...] não se apercebem dos distintos aspectos que compõem uma obra literária e que concorrem para o estabelecimento de uma relação de prazer e de afeto com a mesma” (BALÇA; COSTA, 2017, p. 208).

Por isso, apesar de muito utilizado pela professora em sala de aula, o Livro Didático em hipótese alguma deve constituir-se em única forma de acesso aos textos literários, pois estes possuem os suportes próprios com características bem específicas a exemplo da capa, quarta capa, dobras e ilustrações, no caso dos livros literários ilustrados tão apreciados pelas crianças. A formação do leitor literário certamente passa pela relação das crianças com esses objetos artísticos desde bem pequenos. É disso que trata o último capítulo desta tese.

4



33

4 CONVERSAÇÃO LITERÁRIA: LEITURA DE LIVROS ILUSTRADOS FÍSICOS E DIGITAIS

Introduzo esse último capítulo apresentando a importância da literatura para a constituição humana, a relação indissociável entre vida e arte, as características dos textos literários de qualidade estética, além dos temas e autores preferidos pelas crianças investigadas. Por fim, apresento a contribuição dos livros ilustrados no processo de formação de leitores com base na análise dos dados construídos. Para finalizar, discuto as preferências infantis por livros físicos ou digitais. Para essa discussão recorro a Candido (2004), Cademartori (2010), Coelho (2000), Zilberman (2002, 2003, 2014), Hunt (2010), Linden (2018), Averbug (2013), Martins (1982) e Eco (2010).

³³ Recorte do desenho produzido por Eveline.

4.1 Livro literário infantil é céu vestido de arco-íris

O percurso de formação do leitor literário é longo, complexo, envolve vários mediadores e condições (BALÇA, 2011). Dentre esses situa-se o próprio livro de Literatura Infantil. Se os signos são os mediadores por excelência, como defendem a Filosofia da Linguagem e a Teoria histórico-cultural, os livros literários infantis com sua linguagem verbal e visual cumprem muito bem essa função e para isso é possível elencar alguns argumentos, por isso a importância das vivências infantis com esse objeto cultural para a formação de leitores literários.

Apresento o argumento destacando a importância da arte para a vida humana. Os desenhos nas cavernas comprovam isso. Nossos ancestrais já demonstravam necessidade de se expressar por meio de linguagem artística. Com a arte literária, não poderia ser diferente. Temos a necessidade da ficção, do maravilhoso, do trabalho artístico do artesão das palavras como defende Petit (2009, p. 32): “[...] os recursos culturais de linguagem, narrativos e poéticos são tão vitais quanto a água”.

A literatura, acreditava Candido, (2004, p. 803), é capaz de: “[...] confirmar a humanidade do homem”. De fato, por meio da leitura de obras literárias nas quais são refletidas e refratadas a experiência humana, o homem constitui-se. Souza, Martins Neto e Girotto (2016, p. 196) ratificam a ideia apresentada por Cândido e acrescentam: “[...] a literatura tem poder emancipatório, pois liberta o leitor do seu mundo real, levando-o a uma dimensão ficcional capaz de transformar o próprio real”. Apesar dessa libertação, não nos esqueçamos de que o texto literário se relaciona ao real, mas não tem compromisso com ele como os têm os textos informativos, por exemplo. O processo criativo da obra advém de um autor, situado em um contexto espacial, temporal, cultural e social e que usa na obra referências do mundo onde vive. Entretanto, para isso “[...] recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta”. (CADEMARTORI, 2010, p. 23).

Essa relação indissociável entre vida e arte é percebida na obra *Um dia, um rio*, tanto na produção do texto pelos autores quanto pelas crianças na atribuição de sentidos aos textos lidos ou ouvidos. A partir dos seus conhecimentos prévios resultantes da experiência acumulada ao longo da vida, as crianças comportaram-se de maneira responsiva e elaboraram suas inferências a respeito da narrativa. As condições para isso foram criadas porque acredito que: “Aprender a ler é, primeiro, adivinhar e depois, cada vez mais acertar” (FOUCAMBERT, 1994, p. 6).

P: “Um Rio./Cama de canoa,/Espelho da lua,/Caminhos de peixe,/Carinho de pedra” (CUNHA, 2016, p. 2). Por que vocês acham que o autor descreveu o Rio dessa forma?

Emília: Porque o Rio passa por caminho de pedra.

P: Quem está narrando a história?

Emília e Nina: O Rio.

Emília: Eu acho que é o rio porque ele tá sempre levando água. Porque é ele que molha as plantas, ele deixou o mapa colorido.

Nina: Porque é ele que alimenta as florestas e o cerrado e aliviam o sertão que é quando o Rio molha o sertão que é muito seco.

P: Por que “Um dia eu fui Rio”?

Emília: Porque aconteceu a tragédia que encheu de lama e agora ele não é mais Rio.

P: O que vocês veem nessa página?

Emília: Uma máquina.

Nikolai: Um robô. Eu acho que esse robô tem uma pessoa que tá lá dentro e tem uma pessoa que vai destruir o Rio.

Valentina: Acho que é a máquina de mineração.

P: “Um dia, eu fui silêncio”. Por que ele disse isso?

Eveline: Porque a água dele foi contaminada.

Nikolai: Os peixes devem tá se mudando. Eles não tão assim feliz, eles tão triste que eles não têm mais o rio pra eles morarem.

Emília: Que se eles ficarem aí eles vão morrer, então eles têm que ir pra outro lugar.

P: Qual o tempo verbal aqui?

Nikolai: Futuro.

P: Por que vocês acham que foi usado o tempo futuro?

Nikolai: Porque um dia pode voltar o rio. (27/08/2019)

Essa indissociabilidade entre mundo real e ficcional apresentada no diálogo acima ocorre porque, apesar de intransponível, os dois mundos interagem quase como num processo de fusão (BAKHTIN, 2002). Tanto o mundo real penetra no representado, como o representado penetra no real em um processo de enriquecimento. Este processo permite a renovação contínua da obra e atitude responsiva dos leitores.

Como durante a leitura do texto literário infantil muitos sentimentos são despertados, o leitor descobre o mundo e se (re)descobre, pois no ato da leitura, facetas desconhecidas são reveladas pelo próprio leitor. A leitura literária abre as portas para muitos conhecimentos, mesmo que esta não seja sua pretensão. Abramovich (2003, p. 14) ao relatar suas experiências com a leitura, confidencia:

Ler para mim sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e das vivências dos personagens...Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível...E continua, lindamente, sendo exatamente isso!

Muitos outros argumentos podem ser aqui explicitados para demonstrar a importância do texto artístico para o homem. Dentre eles, recorro a Petit (2009) quando atesta a importância da arte literária tanto para a reconstrução do indivíduo quanto para a atividade psíquica. Dos muitos benefícios proporcionados por ela, a pesquisadora destaca:

[...] porque quando aí se penetra, torna-se mais hábil no uso da língua; conquista-se uma inteligência mais sutil, mais crítica; e também torna-se mais capaz de explorar a experiência humana, atribuindo-lhe sentido e valor poéticos. (PETIT, 2009, p. 29)

Além de Petit, Arena (2010) também defende o contato das crianças com os textos literários desde tenra idade, pois contribuem grandemente para enriquecer essa necessidade humana. A partir da imaginação o homem altera o curso de sua vida. Tudo o que existe, foi imaginado antes pelo homem. Por essas razões devemos considerar a literatura produzida para a criança tanto como forma de arte que aguça a criatividade e imaginação, mas, sobretudo, como elemento necessário à constituição humana. Para que a criança se torne um homem de imaginação desenvolvida, é preciso proporcionar desde cedo o contato com as formas ideais da cultura humana e os textos literários podem ser excelentes materiais para isso (ARENA, 2010).

Por servir de alimento para o imaginário e constituição humana, a literatura se constitui em direito fundamental ao impor-se como necessidade universal. Sem ela nossa personalidade pode ser mutilada, já que por meio dela nossos sentimentos e visão de mundo podem ser organizados e expressos, contribuindo para a libertação de uma vida caótica como atesta Candido (2004). Este autor questiona a existência de equilíbrio social em um mundo ausente de literatura. Assim sendo:

[...] a literatura aparece claramente como manifestante universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com algumas espécies de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CANDIDO, 2004, p. 174)

A presença do literário em nossas vidas, torna-nos mais abertos para as relações de alteridade, visto que: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. (CANDIDO, 2004, p. 180). Gregorin Filho (2016) assevera a dialogicidade da construção do texto literário, resultante do permanente diálogo estabelecido com o mundo, textos e saberes diversos. Ao conceituar o termo literatura, o autor aproxima-se das concepções da Teoria

histórico-cultural e Filosofia da Linguagem, visto que a considera como “[...] resultante de uma experiência existencial-social-cultural. O texto literário traz ao seu leitor a experiência de um indivíduo imerso em uma determinada cultura de um grupo social específico[...]” (GREGORIN FILHO, 2016, p. 69).

Coelho (2000), Zilberman (2003) e Arena (2010) aproximam-se ao reconhecerem a função formadora da Literatura Infantil e sua contribuição ao desenvolvimento humano. Este pontua duas justificativas para isso. A primeira é o fato dessa forma de arte se por entre a criança e a cultura presente, passada e futura; já a segunda deve-se ao fato de que a criança para se desenvolver necessita se apropriar das conquistas culturais de determinada época, e a Literatura Infantil é fonte inesgotável de cultura: “Por esses contos, e por toda literatura infantil de reconhecida qualidade, os alunos recriam a realidade e se apropriam da história e da cultura do homem na Terra”. (ARENA, 2010, p. 16). Se o homem se constitui na e pela palavra como defende a Filosofia da Linguagem e a Teoria histórico-cultural, a Literatura Infantil é imprescindível para a formação humana, por meio dessa arte os pequenos leitores entram em contato com o mundo dos signos verbais e não-verbais e com o arcabouço cultural produzido pela humanidade, como argumentam Arena e Arena (2015, p. 460):

[...] ensinar a ler literatura infantil e ler com as crianças os livros a elas destinados é ver a criança no mundo humano que não se limita à concessão do abrigo, da alimentação saudável, das vestimentas e do conteúdo escolarizado, mas que se estende ao mundo da cultura escrita e da palavra do outro.

Nas últimas décadas, os livros literários destinados ao público infantil passaram por grandes transformações. Num passado remoto, os adultos, pais e professores, optavam por obras com discursos pedagógicos com o objetivo de convencer a criança sobre o certo e o errado. Com o passar do tempo, o discurso literário passou por significativas transformações. Entretanto, ainda na atualidade é possível encontrar na LI desde textos de tom puramente monológicos e pedagógicos até obras polifônicas. Essas, a meu ver, são as boas obras, as de qualidade estética, pois coaduno com as ideias de Zilberman (2003) e Cademartori (2010) quando defendem que a seleção de textos literários deve considerar em primeiro plano seu caráter estético. Por isso Ponzio e Serodio (2015, p. 27) a defendem como sendo “[...] refratária a toda e qualquer imposição que possa obstruí-la [...]”.

É preciso explorar a linguagem em suas múltiplas possibilidades de sons e sentidos. Logo, ao analisar uma obra para apresentá-la à criança, Cademartori (2010, p. 33) sugere alguns questionamentos que devemos fazer enquanto mediador literário: “Esse livro permite que a

criança perceba a força criativa da palavra ou da imagem? Ou não há nele nenhuma novidade, nada que atraia e prenda a atenção no arranjo dos signos, no modo como foi composto”?

Considerar uma obra como literária ou não é complexo em toda a literatura e não apenas na infantil. O conceito de bom ou mau texto do gênero Literatura Infantil é o mesmo adotado em todas as manifestações literárias, independentemente do público a quem se destina. O bom livro deixa marcas em seus leitores que sempre irá retomá-lo em parte ou por completo em busca das sensações vivenciadas. Uma leitura marcante realizada na infância permanece por muito tempo na memória dos leitores. Esse desejo de regressar ao texto pode se caracterizar como avaliação positiva (ZILBERMAN, 2002; 2014).

Além da qualidade estética, os livros literários disponibilizados devem falar sobre temas que sejam do interesse dos pequenos. Por isso, quis saber das preferências temáticas das seis crianças da pesquisa. Os temas citados como preferidos de serem lidos foram: aventura, suspense, terror e comédia. Talvez por isso, o gênero mais lido pelas crianças no semestre em que a pesquisa foi desenvolvida tenha sido o diário, visto que esses narravam aventuras de seus personagens.

Nos enunciados proferidos, as crianças enumeraram características importantes as quais devem estar presentes nos textos literários para despertarem o interesse pela leitura. Dentre eles destaco: a presença de aventuras, mistérios, suspense, comédia, terror.

P: O Carlinhos³⁴ gostava de ler tudo. E vocês preferem que tipo de leitura?

Nina: Eu gosto de ler diário. Eu acho que eu não gosto de romance e também não gosto de religião.

Eveline: Suspense e algumas coisinhas de terror [risos].

Emília: Eu gosto de história em quadrinhos e suspense. Aqueles livros que o que vai acontecer, não sei o quê.

Mônica: Também gosto de livros de suspense. (10/09/2019)

Há também preferência por textos cujos personagens sejam crianças ou adolescentes:

P: Vocês preferem livros em que os personagens sejam crianças, adolescentes ou adultos?

Eveline: Adolescentes. É mais legal, emocionante.

Valentina: Eu prefiro de adolescente. Na verdade, eu gosto mais de criança e adolescente porque eles dois são engraçados, tipo *A turma da Mônica*. Eles falam umas coisas engraçadas.

Emília: Crianças, porque eles são engraçados. Tipo *Turma da Monica*. Eles têm só sete anos e falam umas coisas...

³⁴ Personagem da obra *Procura-se! Carlinhos Coelho, ladrão de livros*. A obra narra a história de um coelho apaixonado por livros e pela leitura.

Nina: Criança. Porque eles se divertem mais. Falam umas coisas engraçadas. E eles têm bastante energia. O livro acaba tendo mais aventura.

Mônica: Criança. Porque eu acho que a história fica mais animada. Eu imagino mais.

Nikolai: (Pausa grande). É adolescente. Porque adolescente é mais assim pensativo, porque criança passa muita coisa infantil, tipo aquele livro ali que o menino tá com um ursinho. Eu prefiro com adolescente. (13/08/2019)

A preferência por enredos cujos personagens são adolescentes pode encontrar explicação na Teoria histórico-cultural, tendo em vista que esta defende a educação como promotora do desenvolvimento, por isso o ensino de qualidade é aquele que vem antes do desenvolvimento (VIGOTSKII, 1991). Como os livros, apesar de ficcionais, narram fatos relacionados à realidade, as aventuras vivenciadas pelos personagens crianças não despertavam tanto a atenção do público investigado porque eles estavam numa fase de transição para a adolescência, portanto eles queriam vivenciar pela leitura aquilo que eles ainda não haviam experimentado na vida real, ou seja, para as crianças o bom livro de literatura é aquele cujo enredo se adianta ao que eles ainda irão passar, isto é, deve agir em suas zonas de desenvolvimento potencial.

E ainda:

P: Gente, alguém aqui tem um livro preferido?

Nina: Um dos meus livros preferidos é um dos mais novos que eu tenho é *O diário de aventuras da Elen*. Ela vai pro acampamento com os primos dela só que ela não gosta deles, porque eles são muito irritantes. Só que aí ela escreve um diário, mas não gosta de ninguém. Ela faz um monte de aventuras e se diverte e acaba gostando dos primos dela.

Emília: O meu também. Eu li um que ela viaja também e sai da cidade que ela vive pra ir pra uma nova escola, mas ela não gosta, aí com o tempo ela vai se acostumando e depois ela gosta do bairro que ela vive e ela acha amigos.

Mônica: *As aventuras da detetive Mila*.

P: Por que esse é seu livro preferido, Mônica?

Mônica: Porque ela é de uma detetive que desvenda mistérios de um prédio e eu gosto de livros que tem mistério, aventuras.

Nina: Meu tema preferido é esses que tem aventura tipo esses diários [aponta para o livro *O diário de um banana*]. Eu gosto muito deles. Porque eu acho os desenhos legais. Eles são bem grossos e não tem também muita coisa pra ler que a gente fica tão ansioso pra terminar logo. A gente pode ler com calma, entendendo bem a história.

Valentina: *O diário de um banana*. O meu primo estudava em uma escola que tinha uma biblioteca, meio que uma sala de livros, era um monte. Aí ele trouxe um desse livro e ele leu só até a metade. Aí eu falei: posso pegar? Aí ele disse que sim, só que eu tinha que devolver depois. Eu falei: Tá bom. Aí eu comecei a ler e comecei a gostar. E o que eu mais gosto nesses livros assim é que eu acho eles muito engraçado e legal. (06/08/2019)

Os livros preferidos são todos contemporâneos e os enredos são similares às aventuras que as crianças desejavam viver. Os enunciados de Nina e Emília demonstram que elas tinham preferências por enredos que as tiravam de seus mundinhos e as conduziam para novas experiências. Essa preferência por livros de aventura e pelo gênero diário não ficou evidenciado apenas nos diálogos das crianças, mas também nas listas produzidas voluntariamente por Nina e Emília. No dia 10 de setembro fiz a transmissão vocal da obra ilustrada *Procura-se! Carlinhos coelho, o ladrão de livros*. Nessa obra é narrada a história de um coelho apaixonado por livros. Ele faz várias listas dos livros já lidos e dos que ainda gostaria de ler. No encontro seguinte as duas meninas entregaram-me listas de livros que elas haviam produzido:

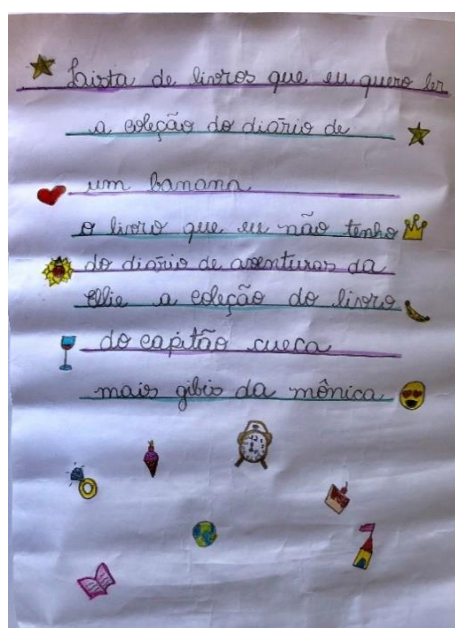


Imagem 39: Lista de livros produzida por Emília.
Fonte: arquivos da pesquisa (2019).

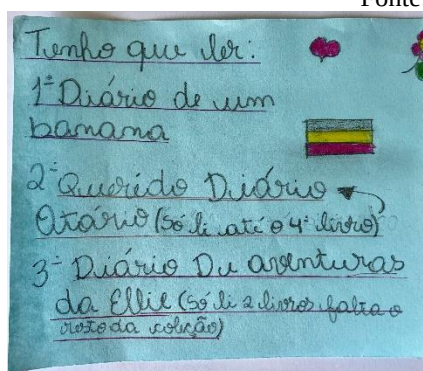


Imagem 40: Lista de livros produzida por Nina.
Fonte: arquivos da pesquisa (2019).

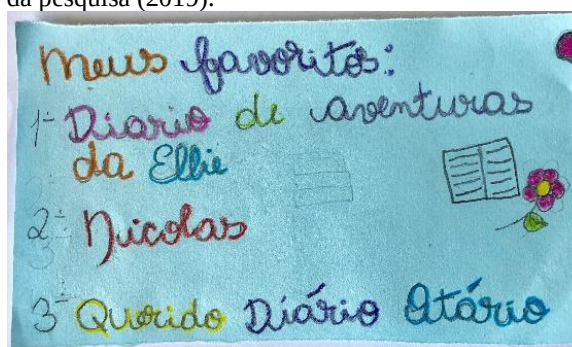


Imagem 41: Continuação da lista de livros produzida por Nina.
Fonte: arquivos da pesquisa (2019).

Atribuo a preferência pelo gênero diário cujos personagens são adolescentes à comunhão de sentimentos e às experiências narradas, muitas vezes compartilhadas pelas crianças leitoras. Por tudo isso, as meninas incluíam o diário em seus projetos pessoais de

leitura. Bamberger (2002, p. 31) acredita que “O que leva o jovem leitor a ler não é o reconhecimento da importância da leitura, e sim várias motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual”. Por isso, os outros comprometidos com o processo de formação de leitores literários precisam estar conscientes de que “[...] a literatura oferece possibilidades suficientes para que cada leitor possa desfrutá-la de acordo com as suas necessidades [...]” (BAMBERGER, 2002, p. 42).

Apesar de ficcionais, os textos citados têm estreita relação com o tempo e o espaço onde são produzidos e lidos. Isso porque “A obra é viva e significativa do ponto de vista cognitivo, social, político, econômico e religioso num mundo também vivo e significativo” (BAKHTIN, 2002, p. 30). Zilberman (2003) ratifica essa posição aqui defendida e considera que a literatura reflete a existência humana. Os textos que a compõem, apesar de ficcionais são sínteses da realidade que muitas vezes são vivenciadas pelos leitores. Por isso a preferência pela aventura, humor, suspense por personagens crianças e adolescentes, visto que esses refletiam a realidade atual dos participantes da pesquisa. Dessa maneira, as crianças procuram temas interessantes a elas “[...] porque fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor” (ZILBERMAN, 2003, p. 25). Talvez por isso, não tenham citado personagens adultos como os preferidos e nem as histórias de amor.

As crianças citaram obras e temas com fortes relações com as problemáticas vivenciadas por elas no momento. Não há como separar vida e arte, diz Bakhtin (2002, p. 33): A vida “[...] não se encontra só fora da arte, mas também nela, no seu interior, em toda plenitude de seu peso axiológico: social, político, cognitivo ou outro que seja”. Outro aspecto relevante é que a maioria das obras citadas pelas crianças possuem características importantes da Literatura Infantil contemporânea descritas por Coelho (2000, p. 19), como apresento a seguir:

Quadro 12: Característica da Literatura Infantil Contemporânea

Questionamento da autoridade
Sistema social fundado na valorização do fazer como manifestação autêntica do ser
Moral da responsabilidade ética
Sociedade sexófila
Redescoberta e reinvenção do passado.
Concepção de vida fundada na visão cósmica/existencial/mutante da condição humana.
Intuicionismo fenomenológico
Antirracismo
A criança ser em formação (“mutantes “do novo milênio”)

Fonte: Coelho (2000, p. 19, grifos da autora).

Nessas obras predominam o questionamento, bem diferentes dos textos moralizantes de outrora. Esse é um aspecto importante considerando que o texto de cunho moralizante não permite o diálogo necessário à produção de sentidos, porque “O monólogo não dá margem a questões”. (CADEMARTORI, 2010, p. 25).

As contribuições de Bakhtin (2002) podem enriquecer essa discussão. Apesar de não ter se debruçado sobre as obras literárias para crianças, suas reflexões podem ser consideradas a toda manifestação da linguagem, incluindo a Literatura Infantil. O filósofo da linguagem ao discutir a teoria literária afirma que esta, ao analisar apenas o material, não é capaz de respaldar se um texto tem ou não a forma artística. Para ele separar a poética da estética é erro grave para uma teoria que se propõe analisar o caráter literário de determinada obra de arte, pois é apenas na contemplação de uma obra literária, no diálogo que se estabelece entre texto e leitor que a obra enquanto fenômeno artístico encontra sua completude. Assim como também é grave separar conteúdo, material e forma, tendo em vista ser complementares e estarem inter-relacionados na composição de uma obra de arte. Sendo assim o caráter artístico de um texto precisa ser analisado sob o prisma do encontro valorativo entre o texto e seu leitor, pois apenas assim a forma estética pode ser compreendida. Para que a obra de arte exista em seu aspecto estético é preciso interação do texto com o leitor, pois somente nessa relação, nesse diálogo é que os sentidos são construídos.

A seleção de obras literárias infantis deve obedecer aos princípios da qualidade estética e a sua contribuição ao desenvolvimento humano. Além disso, Cademartori (2010, p. 34) nos fornece algumas características que devem ser levadas em conta no momento da escolha. São elas:

[...] apreciação do projeto gráfico, tendo em vista sua adequação e seu potencial de apelo à criança, características presentes apenas nos bons livros de concepção criativa. [...] o tamanho e tipo da letra [...] verificar em que medida ela permite ao leitor infantil identificar o universo de referência do livro. Os elementos da narrativa [...] podem ser apreendidos por um leitor com vivências limitadas por determinação da idade? Há condições de que a criança se identifique com a personagem e sua esfera de ação, ou estão distantes das vivências dela?

Cademartori continua seu discurso defendendo ainda a necessidade de analisar a obra com o intuito de verificar se ela contribui para o bom desenvolvimento infantil. Nesse ponto, há uma aproximação entre este autor e Vigotski (1991) e o seu conceito de bom ensino: o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, por isso as crianças sentiam a necessidade

de por meio da leitura conhecer as experiências dos personagens adolescentes, um pouco mais velhos que elas e por isso vivenciando situações novas. Aplicando essa premissa da Teoria Histórico-Cultural à seleção de textos infantis, afirmo que os textos devem colaborar para o desenvolvimento da zona de desenvolvimento potencial da criança. Para cumprir essa função tanto Zilberman (2003) quanto Cademartori (2010) defendem a inovação textual como característica principal. É preciso que o texto retire a criança de seu lugar habitual. O bom texto literário possibilita a abertura, a dúvida, a indagação e a necessidade de novas leituras, o livro abre possibilidades em vez de fechá-las. Para identificar esse aspecto é preciso responder a mais uma indagação: “[...] a obra apresenta alguma particularidade ou só reproduz chavões narrativos ou poéticos?” (CADEMARTORI, 2010, p. 35).

Além dos temas, ao longo da vida, os leitores literários formam preferências por autores literários. Quando isso ocorre, apenas o fato da autoria de determinada obra já pode influenciar em sua escolha para a leitura. Por isso, perguntei às crianças sobre esse assunto:

P: Conhece algum autor de livro?

Nina: Ana Maria Machado, Cecília Meireles e acho que só.

P: E você, Emília, conhece algum autor brasileiro ou estrangeiro?

Emília: É, eu li um livro que é....Como é o nome daquele livro [dirige-se a Nina] é um cara das cavernas que começa a construir coisas, tipo cama essas coisas.

P: Você não se lembra do autor?

Emília: Não. [No mesmo dia, quando fiquei na sala de aula devido à ausência momentânea da professora, descobri que a aluna falava de Eva Furnari e da obra *Lolo Barnabé*, pois esse livro estava sobre sua carteira e ela havia lido por indicação de Nina].

P: E você, Mônica, lembra de algum?

Mônica: Não lembro.

P: Lembra de algum, Nikolai?

Nikolai: Luciano Subirá.

P: Ele escreveu que livro?

Nikolai: Não lembro. Sei que ele é autor de livro. (06/08/2019)

Apenas Nina e Nikolai citaram alguns autores. Enquanto aquela cita nomes conhecidos da literatura brasileira contemporânea que escrevem textos de reconhecido valor estético, o menino cita o nome de um pastor evangélico que possivelmente escreveu alguns dos livros comprados por seu pai. Como todas as crianças citaram nomes de livros lidos no decorrer da vida, acredito que a falta de lembrança dos autores deva-se a ausência da exploração de itens importantes dos livros, tais como capa, quarta capa e guardas, pois geralmente esses espaços informam os nomes tanto dos autores quanto dos ilustradores. Como o trabalho com a leitura em sala de aula apresentava falhas, acredito que até o momento as crianças desconheciam a

necessidade de buscar essas informações. Durante a pesquisa, sempre antes de realizar a leitura de uma obra informava o nome de autores e ilustradores, entretanto essa prática poderia ter sido melhor desenvolvida, especialmente com a obra trabalhada durante quatro encontros *O livro dos pontos de vista* de Ricardo Azevedo. Isso porque tenho defendido a leitura como construção de sentidos e esses não podem ser separados de um contexto social e histórico tanto da obra quanto do leitor, pois “[...] um significado isolado é uma *contradictio in adjecto*”. (BAKHTIN, 2002, p. 16, grifos do autor). Por isso, poderia ter proposto uma pesquisa sobre o autor, suas demais obras e até mesmo uma comparação do momento histórico em que o livro foi produzido com o atual, porque questionar o contexto social do autor e o papel que este desempenha dentro desse contexto é importante para a atribuição de sentidos (ZILBERMAN, 2003).

Durante o percurso investigativo, ficou evidente que as vivências de cada uma das crianças com a leitura e os livros literários eram distintas, por isso os valores, as formas de se relacionar com esses objetos também eram múltiplas. Como as situações de leitura proporcionadas em sala de aula era a mesma para todos os alunos da turma, acredito que as vivências familiares contribuíram para a formação dos valores atribuídos aos livros literários. Nessa afirmação encontro respaldo em Bakhtin (2017, p. 89): “[...] toda consciência viva encontra os valores culturais como já dados a ela, e toda a sua atividade se resume a reconhecer a sua validade para si”.

Havia as crianças para quem o livro literário era fundamental, tanto que era frequente o contato com ele, seja em casa ou nos momentos vagos de sala de aula como demonstrado principalmente por Emília, Nina e Mônica. Também tinham Eveline e Valentina as quais demonstraram pouco contato com esses livros no ambiente familiar, mas que por terem um vínculo de amizade próximo às meninas citadas anteriormente, sentiam-se motivadas para, de vez em quando, pegarem um livro literário na escola ou até mesmo emprestá-lo das amigas. E havia Nikolai, filho de pai religioso e ávido leitor de livros religiosos. O menino, como já dito, caracterizou como diabólico o gibi *Turma da Mônica Jovem*. Além disso, apesar de ter afirmado a sua preferência pela leitura de livros literários ilustrados aos que tinha em casa, apresentava resistência em levar para casa os livros disponibilizados pela escola no *Pátio de leitura*, pois segundo ele o pai apenas indicava a leitura de livros sérios, de adulto e nunca os livros literários ilustrados. Quando questionado se o pai veria problemas em que ele lesse os livros ilustrados, ele respondeu que não, mas que caso começasse a lê-los, logo o pai começaria a dar outros livros, os maiores, de cunho evangélico.

Pelos discursos de cada uma das crianças, certamente os valores atribuídos à leitura e aos livros literários foram constituídos de acordo com as vivências de cada uma. Também em

cada um dos enunciados proferidos por elas em relação ao livro literário havia a presença de palavras outras, como argumenta Bakhtin (2011a, p. 295):

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados [...] é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.

Por isso, no dia 13 de agosto, durante o segundo encontro do diálogo formativo, após a transmissão vocal do livro ilustrado *Para que serve um livro*, pedi para que assim como na obra lida, as crianças fizessem um desenho, seguido de uma frase objetivando o valor que os livros literários tinham em suas vidas.

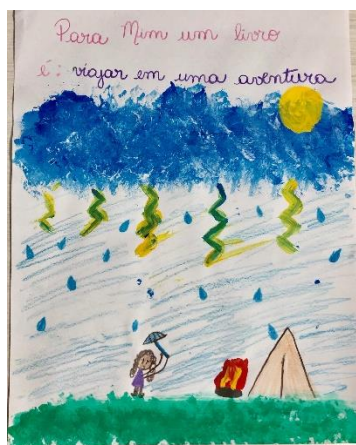


Imagem 42: Desenho produzido por Emília para representar o sentido do livro para ela.
Fonte: dados da pesquisa (2019).



Imagem 43: Desenho produzido por Mônica para representar o sentido do livro para ela.
Fonte: dados da pesquisa (2019).



Imagem 44: Desenho produzido por Nina para representar o sentido do livro para ela.
Fonte: dados da pesquisa (2019).



Imagem 45: Desenho produzido por Valentina para representar o sentido do livro para ela.
Fonte: dados da pesquisa (2019).



Imagem 46: Desenho produzido por Eveline para representar o sentido do livro para ela.
Fonte: dados da pesquisa (2019).

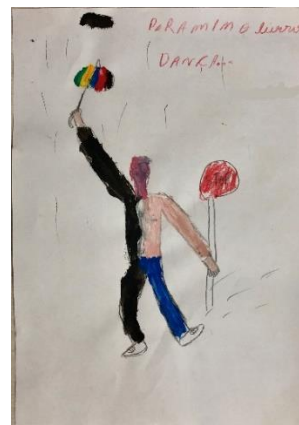


Imagem 47: Desenho produzido por Nikolai para representar o sentido do livro para ele.
Fonte: dados da pesquisa (2019).

O texto verbal presente nas cinco primeiras imagens apresentadas acima pode ser considerado como clichê. Geralmente elas estão presentes nos discursos pedagógicos e até mesmo nos mercadológicos a respeito do livro, fazem parte do discurso dominante, doutrinador a respeito da leitura e do livro e isso comprova a tese de que nossos enunciados trazem elementos de outros enunciados e nisso se constitui o sujeito social por meio da linguagem, pois “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011a, p. 297).

Além disso, elas são condizentes com os temas de livros lidos recentemente pelas meninas: livros de aventura e de suspense. As ilustrações confirmam isso. Emília, Nina e Mônica apropriaram-se de imagens representativas dos livros literários lidos por elas. Enquanto as duas primeiras recorrem à obra *Diários de aventura da Élie: uma viagem fora de série*, a última baseia-se em um livro que estava lendo *As aventuras da detetive Mila*. Já Valentina e Eveline, talvez por terem um repertório de leitura menor e no momento não estarem lendo nenhuma obra literária, desenharam florestas. Esse desenho é típico de muitos contos infantis clássicos, a exemplo de *Chapeuzinho vermelho*. Pela presença da floresta e do personagem lobo, parece que Eveline quis representar essa obra.

Além disso, o texto verbal e não verbal produzido por Emília, assim como das demais meninas, está carregado de discurso dos outros. Emília, por exemplo, associa o livro a uma viagem, aventura. Segundo ela, para a mãe o livro era uma viagem, um refúgio: “Ela diz que quando lê, foge dos problemas”. (EMÍLIA, 13/08/2019).

De todas as crianças, Nikolai foi o único que utilizou um texto verbal menos comum, mais livre e emancipador: “Para mim o livro é dança”. Ao utilizar a esta metáfora para referir-se a esse objeto cultural, o menino o associou com algo positivo, pois dança é movimento,

dinamicidade, alegria, capaz de despertar emoções em quem a pratica. Já no desenho há a presença de uma interdição, demonstrada pela presença de uma placa com o enunciado *Stop* (pare). Esse enunciado causou-me algumas inquietações: o que deveria ser parado? Não tive a oportunidade de dialogar com Nikolai a respeito de seu desenho, pois percebi que precisaria de maiores detalhes apenas após o término da pesquisa. Entretanto, por todos os enunciados e vivências do menino, acredito que a placa faça referência as próprias proibições de leitura, as classificações em diabólicos ou não, a dificuldade em levar para casa os livros literários ilustrados da escola e no momento em que fosse os ler, tivesse que trocá-los por outros indicados pelo pai. Por todos os ditos do menino, acredito que o *Stop* possa referir-se ainda a falta de acesso aos livros literários ilustrados, pois segundo ele, apesar de preferir esses livros, tinha pouco acesso a eles no ambiente familiar. Analiso o *Stop* como um pedido de libertação das amarras impostas do que deveria ser lido. De todos os desenhos, o de Nikolai é o mais representativo de um pedido de socorro, de livramento das amarras colocadas nele a respeito do que seja proibido ou conveniente ler. Para aquela criança, criada em uma família evangélica, com valores e normas condizentes com sua religião, o que era politicamente correto para ser lido? Com que finalidades um livro poderia ser lido? Seria possível ler para emocionar-se, como aconteceu com ele durante a leitura de *O passeio*? Alegregar-se? Ou as finalidades de leitura deveriam ser outras? Destaco, entretanto, que o enunciado não verbal produzido por Nikolai pode apresentar distintas leituras. Essa feita por mim é apenas uma das muitas possibilidades e foi realizada em virtude de outras falas do menino já relatadas nessa tese. O mais adequado seria ter dialogado com a criança para compreender o que de fato ela quis representar com esse desenho.

No discurso de Nikolai, ficou evidenciado que o livro era importante para as pessoas de sua casa, especialmente para o pai leitor, entretanto os livros lidos pelo seu genitor eram outros e os seus projetos de leitura também eram diferentes, como descrito abaixo:

P: Nikolai, você acha que o livro é importante para alguém da sua casa?

Nikolai: Sim. Pra todo mundo lá em casa. Porque todo mundo lá em casa toda hora está lendo. Se a senhora for no carro do meu pai, na Kombi dele que ele trabalha. Aí quando olha assim na frente, tem um monte de livro.

P: As leituras que seu pai faz são importantes para quê?

Nikolai: Porque dentro desses livros que ele lê tem tipo uma pregação. Cada capítulo assim é uma pregação. (13/08/2019)

Acredito que durante o percurso investigativo, Nikolai descobriu outros objetivos para a leitura de livros que não fosse a questão religiosa da família e nem as tarefas exigidas pela

escola. Com os livros disponibilizados por mim, com os diálogos das colegas a respeito de outras obras literárias, o mundinho (tão pequenino) de leitura literária do menino, expandiu-se, e ele deu-se conta da variedade de livros existentes. Havia outros livros fora aqueles mais de cem obtidos pelo pai. Tanto que no primeiro diálogo tido comigo, afirmou que os livros eram dele, mas no decorrer da pesquisa, deu-se conta de que não eram, quando ele nasceu, os livros já estavam lá. Outros foram sendo acrescentados ao acervo, mas sem levar em consideração a preferência do pequeno leitor em processo de formação.

P: Por exemplo, você disse que tem mais de cem livros. Quem te deu esses livros?

Nikolai: Não. Na verdade, quando eu nasci, eu fui crescendo e esses livros já tinha lá em casa.

P: E eram de quem esses livros?

Nikolai: Eram do meu pai.

P: Ele tinha esses livros e já tinha lido todos esses livros?

Nikolai: Uhum.

P: E livro novo ele nunca comprou?

Nikolai: Porque tem hora que tem seminário lá na igreja e no seminário tem escritores e eles vendem livros, aí tem hora que meu pai ele compra.
(06/08/2020)

Encerro essa seção, enfatizando que os valores atribuídos aos livros literários estavam em processo de formação e que em todos eles as vozes de outras pessoas estavam presentes. Entretanto, o valor atribuído por Nikolai estava em processo de transformação, em luta, embate, pois os valores familiares entraram em conflito com os novos apresentados na pesquisa. Esse processo é natural, diz Bakhtin (2011a, p. 298) “[...] porque a nossa própria ideia [...] nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros”. Para essa conclusão respaldo-me mais uma vez em Volochínov (2013, p. 65) e sua defesa de que os pontos de vista pessoais são extraídos daqueles que me educaram e com os quais estudei “E se eu refuto as opiniões do grupo social a que até agora pertencia, é somente porque a ideologia de outro grupo social começou a dominar a minha consciência”.

A seguir apresento os Livros Ilustrados, categoria que compõe a ampla classificação de livros literários destinado ao pequeno público.

4.2 Contribuições do livro ilustrado na formação do leitor literário

Nas últimas décadas, o livro ilustrado de Literatura Infantil passou por importantes inovações com a imagem conquistando cada vez mais espaço (LINDEN, 2018). O texto visual

passou a interagir com o texto verbal, fazendo com que a criança leitora tenha novas experiências poéticas a partir da leitura de ambos os códigos (CADEMARTORI, 2010). Essa revolução das obras brasileiras deu-se com a publicação do livro *Flicts*, escrito por Ziraldo e publicado em 1969. Mais do que ornamentar os enunciados verbais, os elementos não verbais representados pelas cores expressavam-se e o texto verbal foi utilizado para complementar esses conflitos (ZILBERMAN, 2014).

Nas últimas décadas muitos pesquisadores passaram a reconhecer a potência dos livros ilustrados à formação de leitores, pois eles anteciparam o contato da criança com o livro. Atualmente, graças à narrativa constituída também por imagens “Em vez de aguardar a conclusão do processo de alfabetização para só então entrar em contato com livros, a criança de hoje inaugura esse encontro nos primeiros anos de vida ou até nos primeiros meses”. (BAJARD, 2014b, p. 15). Se antes bastava a criança ouvir o texto compartilhado pelo mediador para que seu interesse fosse satisfeito, atualmente as imagens com tanta qualidade cativam os ouvintes antes, durante e após a transmissão vocal e ainda contribuem para que adentrem à narrativa por meio das imagens, inaugurando assim gestos iniciais da leitura silenciosa. O livro bilíngue satisfaz a necessidade de leitores iniciantes ao propor uma narrativa surgida das ilustrações (BAJARD, 2014b).

Hunt (2010) ao abordar sobre a temática ilustração, destaca a contribuição da Literatura Infantil para a ampliação dos textos ilustrados. Para ele, as ilustrações têm tamanha importância que alteraram o modo de leitura dos textos verbais presentes nessas obras. Isso porque a leitura desse objeto cultural não deve limitar-se ao texto e a imagem, adverte Linden (2018). Ela vai além, envolve a apreciação “[...] do uso de um formato, de enquadramentos entre capa e guardas com seu conteúdo” (LINDEN, 2018, p. 8-9).

Cademartori (2010) apresenta as distintas relações - das mais simples as mais complexas - das imagens com o texto verbal contemporâneo. Para ela as imagens podem ser utilizadas de forma autônoma ou dependente da palavra. Podem ainda concordar ou refutar a ideia descrita ou narrada pelo uso do verbo.

A tendência atual da produção infantil [...] especialmente em livros para leitores iniciantes, é a valorização dos dois textos, o visual e o verbal, sendo mantida a interação entre eles que estimula múltiplas percepções, possibilitando diversos reconhecimentos e interpretações nas leituras dos textos compostos por diferentes signos. (CADEMARTORI, 2010, p. 20)

Linden (2018) propõe a distinção entre livro ilustrado e livro com ilustração. Ela defende os livros ilustrados como sendo “Obras que apresentam um texto acompanhado de ilustrações.

O texto é espacialmente predominante e autônomo do ponto de vista do sentido. O leitor penetra na história por meio do texto, o qual sustenta a narrativa”. (LINDEN, 2018, p. 24). Enquanto este foi difundido nos primeiros cinquenta anos do século XIX e eram compostos de um texto principal acompanhado por poucas ilustrações, o livro ilustrado começa a ser explorado nas décadas de 1970 e 1980. Neste momento, não só há preponderância da imagem em relação ao escrito como este pode estar ausente. Nestas décadas passou-se a valorizar o caráter literário da obra ao buscar aproximar texto e imagem de forma poética (LINDEN, 2018). Por essas características, o livro ilustrado pode ser definido como sendo aquele que:

[...]evoca duas linguagens: o texto e a imagem. Quando as imagens propõem uma significação articulada com a do texto, ou seja, não são redundantes à narrativa, a leitura do livro ilustrado solicita apreensão conjunta daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado. (LINDEN, 2018, p. 8)

Os livros ilustrados, acrescenta Linden (2018), não exigem menos dedicação por parte dos leitores como acreditam alguns. Muito pelo contrário, por relacionar duas linguagens distintas, sendo que a imagem contribui para além da atribuição de sentidos, alcançando a interação entre linguagens e suporte, o livro ilustrado “[...] requer atenção, conhecimento de seus respectivos códigos e uma verdadeira interpretação”. (LINDEN, 2018, p. 8). A leitura de livros ilustrados exige formação de um leitor que saiba apreciar o seu formato, os enquadramentos usados pelos editores, todas as relações estabelecidas entre os elementos paratextuais como a capa e as guardas com o conteúdo (LINDEN, 2018).

Tendo conhecimento da importância dos livros ilustrados para a formação de leitores, quis saber das crianças, as preferências pela forma de composição desse texto literário:

P: O que vocês preferem? Livros só de imagens, livros que tenham a mesma quantidade de imagem e de texto ou que tenha mais texto que ilustrações?

Emília: Os três tipos. Os só de imagem eu gosto também. Tipo aquele lá: *Ainda há tempo*. Só tem imagem, mas é triste o livro.

Nina: Eu também gosto de todos, porque mesmo que só tenha imagens ainda dá pra entender alguma coisa e também o que tem o mesmo tanto de imagem e de texto também é legal, porque tem várias imagens e vários textos pra gente ler aí a gente não fica cansado.

P: E os que têm mais texto, você gosta?

Nina: Mais ou menos. Depende do tanto. Se tiver muito aí eu não gosto, mas se tiver pouco só mais que as imagens aí eu gosto.

Eveline: Eu prefiro aqueles que têm a imagem e o texto. Porque eu entendo mais com o texto. Quando tem só a imagem eu entendo um pouquinho.

P: E quando tem só o texto?

Eveline: Aí eu entendo bastante. (13/08/2019)

P: E você prefere livros assim só com palavras?

Nikolai: Não. Prefiro com desenhos também. (27/08/2019)

A dificuldade apresentada por Nina e Eveline pelo uso das expressões “entender alguma coisa” e “entendo um pouquinho” ao referir-se aos livros ilustrados pode estar relacionada tanto ao fato de que esses objetos requerem novos modos de ler quanto porque os signos verbais escritos permitem outras entradas, múltiplas, para a construção de sentidos. Linden (2018, p. 9) afirma que a leitura do livro ilustrado “[...] depende certamente da formação do leitor”. É uma espécie de “leitura interativa multimídia”, acrescenta Linden (2018, p. 101). Isso porque: “O leitor opera constantes vaivéns entre as diferentes mensagens, faz escolhas, estabelece aproximações, antecipa, busca e constrói, ele próprio, o sentido”. (LINDEN, 2018, p. 101). Ao mesmo tempo em que são compostos por imagens, consideradas linguagem universal, a construção de sentidos desses livros exige muito mais que a identificação de uma ilustração. É preciso analisar as relações existentes entre as duas linguagens usadas na composição, os efeitos provocados por uma página dupla ou imagem sangrada e isso não é inato. É preciso a presença de um sujeito mais experiente para mediar a relação criança-livro. Este deve propor situações em que as crianças compreendam o livro ilustrado como:

[...] forma de expressão que traz uma interação de textos[...] e imagens[...] no âmbito de um suporte, caracterizada por uma livre organização da página dupla, pela diversidade de produção materiais e por um encadeamento fluido e coerente de página para página. (LINDEN, 2011, p. 87)

Entretanto, as vozes das crianças revelaram que apesar de preferirem ler esses textos, como ficou demonstrado nos quadros de livros lidos e apresentados no capítulo 2 e na fala de Nikolai ao justificar a demora em concluir a leitura de um livro indicado por seu pai, pois segundo ele preferia livros ilustrados, como já debatido, ficou claro o pouco contato com esses livros dentro da sala de aula. Portanto, o aprendizado das crianças ficava restrito as suas relações individuais com o livro. Bajard (2014b, p. 68-69) orienta sobre a necessidade de uma intervenção escolar no ensino dos modos de ler os livros ilustrados:

A utilização da imagem nos livros dirigidos à infância modificou completamente a relação da criança com o mundo da escrita, na medida em que o acesso à literatura escapa à intervenção escolar. No entanto, mesmo que um ensino sistemático possa ser considerado inadequado ao que tange a crianças de tenra idade, um acompanhamento educacional atento que propicie situações, instrumentos, questionamentos e informações para guiar as investigações infantis certamente ampliará a capacidade de interpretação das ilustrações.

A dificuldade das crianças em realizar uma leitura adequada dos livros ilustrados que envolvesse a análise de todos os seus elementos paratextuais e textuais foi observada logo no início do diálogo formativo, pois percebi que apesar de gostarem e preferirem esse tipo de livro, as ilustrações eram pouco exploradas pelas crianças. Isso é compreensível, pois até o momento elas não tinham se apropriado das formas ideais de leitura desses objetos. Entretanto, fui criando situações e questionamentos provocadores de um olhar mais atento às imagens e logo as crianças passaram a dedicar mais tempo à leitura desses elementos.

Além disso, outra dificuldade demonstrada era perceber as relações dos elementos paratextuais para a atribuição de sentido ao enredo. As crianças desconsideravam esses elementos importantes à construção de sentidos e a própria formação do leitor literário. Como exemplo cito a capa, folha de rosto quarta capa, orelha do livro e guardas.

Estes elementos anteriores ao texto são considerados por Souza e Rodrigues (2017) tão importantes à produção de sentidos como o próprio texto. Prieto e Lima (2017, p. 192) corroboram com essa defesa e afirmam:

Nos livros de literatura infantil, a presença dos paratextos: capas, títulos, guardas, folha de rosto, podem revelar aspectos importantes na narrativa e contribuir grandemente para a interpretação da história. Com base nesse pressuposto, uma análise dos paratextos do livro selecionado se faz relevante.

Por saber da importância desses elementos à formação do leitor literário, nas situações em que apresentava os livros às crianças, fazia questão de propor uma leitura cuidadosa sempre buscando a relação dessas escolhas paratextuais com os sentidos das obras. À medida que esses elementos eram explorados, as crianças começaram a compreender a sua função:

P: O que tem aqui na quarta capa desse livro?

Nina: O resumo do livro.

Emília: Tem o resumo, tem umas imagens para você pensar no que vai acontecer.

P: Qual a importância de ler essa página?

Nina: Pra mim é que a gente pode ficar mais ligado sobre o texto e também pode criar expectativas do que vai vir depois. (13/08/2019)

As concepções de Nina e Emília a respeito desses elementos foram assertivas ao fazerem relação desses paratextos com a história narrada. Emília foi além e relacionou a importância das informações presentes na quarta capa para questionar o texto “É mesmo, porque aí você já sabe da história do livro e pode fazer perguntas sobre ele” (20/08/2019). O enunciado de Nina demonstra a conduta de uma leitora. É preciso formular perguntas antes de botar os olhos no

papel. Começar a ler antes de ver. E “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é” (FOUCAMBERT, 1994, p. 5). As crianças aprenderam a fazer perguntas e irem em busca de respostas. Além disso, as meninas passaram a usar as informações da quarta capa para selecionar os livros, apreciar a obra antes de ter acesso ao seu miolo, como demonstra o diálogo abaixo:

P: Está com dúvida para escolher um, Nina?

Nina: Eu vou ler esse *Quero Colo*, porque desde outro dia eu tava olhando ele e aí ele parece ser legal. Eu vou ler a parte de trás ...a quarta capa, para saber como ele é.

P: E se ele não for legal?

Nina: Aí eu vou mudar.

P: Então para que ler a quarta capa do livro?

Nina: Pra saber mais sobre o livro e também saber se ele é legal ou não.

P: Emília, por que você escolheu esse livro *O diário de uma minhoca*?

Emília: Eu já conhecia, mas nunca li ele. Eu já vi ele numa livraria. Ele parece ser legal, fala do diário de uma minhoca e minhoca não tem diário.

P: Para escolher você observou o que?

Emília: Eu vi a imagem e eu li isso aqui [quarta capa].

P: Valentina, por que você escolheu *A cigarra e a formiga*?

Valentina: Eu acho um livro interessante. Eu já conhecia essa história. Eu não conhecia da formiga. Conhecia a história da cigarra e outro animalzinho que eu esqueci. Antes de começar a ler, eu li o título e a quarta capa.

P: Por que você escolheu *O diário de um banana*, Eveline?

Eveline: Eu me interessei por ele, porque eu nunca tinha lido ele. Aí todo mundo falava desse livro e eu: o que que é isso, né? Aí quando eu vi aqui nas primeiras vezes eu queria ler. Aí eu li a quarta capa e achei interessante. (20/08/2019)

À medida que os diálogos formativos aconteciam, as crianças foram considerando todos esses elementos paratextuais tanto para a construção de sentidos quanto para a seleção da obra, como informa Valentina. A quarta capa, por exemplo, servia para a formulação de hipóteses, expectativas e perguntas para o livro. Ler a quarta capa foi uma necessidade criada nas crianças durante os encontros do diálogo formativo. Após ler esse elemento elas não ficavam curiosas como afirmou Valentina no diálogo abaixo, mas a partir dessa leitura, necessidades de ler a obra completa eram criadas.

Valentina: E eu aprendi muito porque essa quarta capa aí era só um negócio assim. Eu não me interessava nela não. Aí eu aprendi que deixa a gente curioso. Essa quarta capa também incentiva a gente ler. Antes eu não lia, mas agora eu tô lendo. Toda vez antes de ler o livro todo eu leio ela. Aí a gente fica curiosa pra ler, aí começa. Eu achava que isso aí não era nada. (17/09/2019)

No dia 10 de setembro após apresentar o livro ilustrado *Procura-se! Carlinhos Coelho, ladrão de livros* e conversar com as crianças sobre os elementos presentes na capa e guardas, propositalmente iniciei a transmissão vocal do texto sem a apresentação da quarta capa. Nina reagiu imediatamente, chamando minha atenção: “A quarta capa”. A cada encontro algumas crianças passaram não só a perceber a importância desse elemento como posicionar-se de forma crítica diante dele:

Nina: É e também eu não gosto muito de ler a quarta capa, de vez em quando, porque ela fala um *spoiler*³⁵ do livro. Mas eu gosto daquelas que falam, fala um pouco e depois: e agora? O que vai ser? Aí tem que ler o livro pra saber.
Emília: Às vezes eu não leio as quartas capas porque não tá falando nada. Tá falando da história do autor, às vezes, e tá dizendo os outros livros da coleção.
 (17/09/2019)

Com suas opiniões, as meninas demonstraram a importância desses elementos para o incentivo à leitura literária, por isso é papel dos editores refletir sobre o melhor uso desse elemento na constituição de uma obra e dos mediadores em proporcionar momentos de contato com todos esses elementos.

4.3 Livros físicos ou digitais: o que preferem as crianças?

[...] é um revolucionário conceito de tecnologia de informação: não tem fios, circuitos elétricos, pilhas. Não necessita ser conectado a nada, nem ligado. É tão fácil de usar que até uma criança pode operá-lo. Basta abri-lo. Seu nome provém das iniciais de Local de Informações Variadas, Reutilizáveis e Ordenadas –L.I.V.R.O”.(FERNANDES, 2010, *on-line*)

Desde os primeiros livros surgidos no primeiro século da Era Cristã e nomeados de códices até os atuais livros ilustrados de Literatura Infantil um longo tempo se passou. Desde então, esses objetos culturais passaram por muitas transformações em seu formato, mas não em sua função. Neste tempo, com o desenvolvimento da tecnologia muitos “profetas” anunciaram a sua morte, como é o caso da manchete publicada no Caderno Mais da *Folha de São Paulo* em 2000: “O livro morreu! Viva o e-livro!”³⁶ A manchete cujos enunciados decretava o fim do livro físico não se cumpriu mais de duas décadas depois. Apesar disso, novas tecnologias

³⁵ Gíria (palavra da língua inglesa). Nome dado a uma pessoa que antecipa o final de um filme, de uma história a seus ouvintes, espectadores e, com isso, elimina a busca por uma resposta. Estraga prazeres

³⁶OFFMAN, Craig, et al. *O livro morreu! Viva o e-livro!* Folha de São Paulo, São Paulo, 9 abr. 2000.Caderno Mais!

colocam-se a serviço da leitura, como atesta Averbug (2013, p. 58) em sua pesquisa de mestrado:

Os chamados livros eletrônicos ou *e-books* podem ser lidos através dos *e-readers*, como o *Kindle*, por exemplo. Em seguida vieram os *tablets* como o *iPad*, que trouxeram inovação a partir do toque interativo. Essa multiplicidade de acontecimentos em pouco tempo ratifica a velocidade progressiva provocada pela revolução digital e anuncia mudanças cada vez mais recorrente como é o caso dos *tablets*.

A pesquisadora prossegue seu discurso afirmando que assim como os computadores não substituíram os livros físicos, também essas novas tecnologias não o farão, pois diferentemente de outros objetos como o vídeo cassete e disco de vinil que foram substituídos por novos, o livro permanece vivo. Contrariando a manchete da Folha de São Paulo, Tonnac (*apud* CARRIERE; ECO 2010, p. 7-8) acredita que:

O *e-book* não matará o livro — como Gutenberg e sua genial invenção não suprimiram de um dia para o outro o uso dos códices, nem este, o comércio dos rolos de papiro ou *volumina*. Os usos e costumes coexistem e nada nos apetece mais do que alargar o leque dos possíveis. O filme matou o quadro? A televisão, o cinema? Boas-vindas então às pranchetas e periféricos de leitura que nos dão acesso, através de uma única tela, à biblioteca universal doravante digitalizada.

Os diálogos proferidos pelas crianças da pesquisa comprovam o discurso acima. Quando perguntadas sobre suas preferências a respeito do livro digital ou físico responderam:

P: O que vocês preferem: O livro físico ou ler no notebook ou tablete?

Não identificado: O livro físico. O livro de verdade.

Nina: Eu nunca li um livro no tablete.

P: Por que vocês preferem livro físico? Qual a diferença?

Valentina: Porque não faz muito sentido. É melhor ler num livro do que botando a história num celular. Eu prefiro mais ler no livro. Eu acho mais interessante.

Emília: A única pessoa que lê em computador é a minha mãe. Ela pega os livros, bota no computador e vai escrevendo. Mas aí eu gosto mais de livros porque tem imagens.

P: Mas dá pra ter imagens nos livros do computador. Então o que é diferente?

Emília: No computador não tem páginas. É só uma tela e você vai lendo, mas eu acho melhor quando tem uma capa e as páginas pra ler.

Nina: Eu acho melhor ler um livro assim físico, pra mim eu entendo ele melhor e também no tablete eu não acho muito legal. É. Eu também já vi vídeos pras crianças que não saber ler, aí elas assistem.

Valentina: Por uma parte, pras crianças que não sabem ler é bom os *tablets* e os computadores, porque a pessoa conta a história. Só que eu também acho interessante. Quando eu vou pra casa da minha tia, ela tem um *notebook* aí eu

sempre entro numa pasta chamada *paint*, parece, eu não sei muito o nome, aí eu fico escrevendo algumas coisas, tipo eu escrevo uma história. E eu também gosto de escrever só, eu não gosto de ler livro em celular, notebook. Eu prefiro livro físico.

Nina: Eu gosto de virar a página do livro, a gente fica ansioso.

Valentina: E também tem coisas nos livros que não tem no tablete, no *notebook* como aquelas coisas que quando se abre o livro vem tipo uns negocinhos, que sai as coisinhas. (Aponta para o livro *O pequeno príncipe* cuja formatação em *pop up* faz com que partes do livro saltem das páginas) Isso é o que eu mais gosto nos livros. Isso eu fico reparando que não vai ter no *notebook* e no celular. (06/08/2019)

Os discursos das crianças têm em comum a provocação dos sentidos resultante do contato com o livro físico, porque “Antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto; tem forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas”. (MARTINS, 1982, p. 42). O virar a página e os muitos recursos presentes nos livros ilustrados para as crianças contribuem para essa preferência. Mesmo com toda a potência da leitura digital, a qualidade dos livros literários ilustrados faz com que os livros físicos perdurem até os dias atuais e ainda sejam tão apreciados pelas crianças. Por ser capaz de provocar tantas sensações táteis:

A materialidade do livro impresso sobreviveu às turbulências. Ainda se tem apego a seus componentes visuais e táteis; capa mole, capa dura, gramatura do papel, textura: tudo é projetado para influenciar o virar de páginas, o ritmo de leitura. O leitor ganha intimidade com o seu livro. (AVERBUG, 2013, p. 59)

Ao ler, o leitor não tem apenas uma experiência visual, mas tátil, diz Averbug (2013). Isso porque a leitura envolve além dos olhos, o nariz, as mãos, as pontas dos dedos. Para tal afirmação, a pesquisadora encontra respaldo em Eco (2010, p. 31): “O ritmo da leitura acompanha o do corpo, o ritmo do corpo acompanha o da leitura. Não se lê apenas com o cérebro, lê-se com o corpo inteiro, e por isso sob um livro nós choramos, e rimos, e lendo um livro de terror se nos eriçam os cabelos da cabeça”. Em outra ocasião, Nina e Emília reafirmaram a preferência pela leitura de livros físicos e como justificativa esta usou a necessidade de folhear as páginas, enquanto Nina ressaltou a necessidade de cheirá-lo, comprovando a tese defendida tanto por Eco (2010) quanto por Averbug (2013). Segundo Martins (1982, p. 42) isso é natural, tendo em vista que “Na criança essa leitura através dos sentidos revela um prazer singular, relacionado com a sua disponibilidade (maior do que a do adulto) e curiosidade (mais espontaneamente expressa)”.

A preferência das crianças pelos livros físicos devido às suas características peculiares como o cheiro, o virar as páginas, o formato *pop up*, a presença de capa dura em alguns livros, as cores, a textura da página remetem à noção de leitura sensorial descrita por Martins (1982). Para essa pesquisadora: “A visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler”. (MARTINS, 1982, p. 40). A leitura sensorial não diz respeito apenas ao universo da criança, diz Martins (1982), apesar de ter início logo nos primeiros contatos com o livro, ela acompanha o leitor por toda a sua trajetória. Para as crianças da pesquisa, a leitura do livro físico, nomeada por elas de livro de verdade, mexia com muitas das suas sensações: o cheiro dos livros novinhos descrito por Nina despertava o seu olfato, os livros *pop up* descritos por Valentina vislumbravam a sua visão, a sensação de virar a página e o toque aveludado dessas mexia com o tato de Emília. Todos esses elementos citados pelas crianças são naturais, explica Martins (1982, p. 40): “[...] o jogo com e das imagens e cores, dos materiais, dos sons, dos cheiros e dos gostos incita o prazer, a busca do que agrada e a descoberta e rejeição do desagradável aos sentidos”.

O termo *pop up* tem origem anglófona e significa saltar para frente (PELACHAUD, 2010). Talvez por isso, esse formato agrade tanto as crianças, pois transmite a ideia de movimento que está presente no cinema, no teatro e é também utilizado no livro. Por suas características físicas, exigem do leitor muito mais que o passar das páginas, é preciso interagir com os seus elementos caracterizadores: movimento, tridimensionalidade e caráter lúdico, defende Carralón (2016). Os dois sentidos estão bem presentes na leitura desses livros: o tato e a visão.

Pondero, porém, que a preferência por livros físicos, além de todos os elementos citados acima, esteja também associada ao desconhecimento de outros dispositivos digitais a exemplo do *Kindle*. Desconhecendo outros suportes, as crianças não tinham elementos suficientes para a comparação, pois cada suporte tem sua relação com o leitor, com o texto e com as imagens. Por isso a escolha não deve ser entre este e aquele suporte, mas usar todos que estiverem à disposição. E isso ficou evidenciado no encontro do dia 22 de outubro de 2019. Na ocasião levei um *tablet* com a narrativa *Meu amigo robô* escrito por Giselda Laporta Nicolelis e ilustrado por Dika Araujo. A história foi disponibilizada pelo projeto social do Banco Itaú *Leia para uma criança* em seu suporte digital:

P: Vocês lembram que aquele dia eu tinha perguntado pra vocês se preferem livro impresso ou ler no computador? E vocês falaram que preferem ler no livro. Olha só, quem conhece esse livro *Meu amigo robô*? [mostrei o *tablet* com a narrativa às crianças].

- Crianças:** Fazem gesto de negação.
- P:** Nunca viram?
- P:** Olha só, será que é legal ler assim, o que vocês acham?
- Nina:** Eu não sabia que dava pra ler assim não.
- P:** Não?
- Emília:** Eu gosto de ler no *tablet*, mas não gosto de ler no computador, porque é muito ruim.
- P:** [Faz a transmissão vocal da narrativa para as crianças e com a ajuda delas].
- P:** E aí, gostaram?
- Crianças:** Sim!
- P:** Mas onde vocês preferem ler?
- Crianças:** No livro.
- P:** Mas por que, Valentina?
- Valentina:** É porque muitas pessoas não têm *tablet* e celular, aí eu prefiro ler no livro.
- Emília:** E você pode ficar com o livro pra sempre.
- P:** Mas e se você tivesse essa história no livro e no *tablet* onde você preferiria ler?
- Valentina:** Assim, muitas pessoas acham que é melhor no *tablet*, mas eu não, eu acho que é melhor ler no livro, porque o livro você pode pegar, ler e ler, mas o *tablet* quando ele tem muita memória você tem que ficar apagando algumas coisas, aí vai apagando as histórias.
- P:** Mas o que você gosta nos livros?
- Valentina:** Ah, os desenhos...
- Emília:** Mas aqui também tem desenhos.
- P:** O que você não pode fazer aqui que pode fazer no livro?
- Valentina:** Eu não sei.
- Emília:** Folhear as páginas.
- P:** Você sente falta de folhear as páginas?
- Valentina:** Marcar.
- P:** Se você quiser marcar como? Onde você parou?
- Não identificado:** Não sei.
- P:** E você lê muito no seu *tablet*, Emília?
- Emília:** É, mas meu pai usa pra trabalhar.
- [...]
- P:** Alguém sentiu falta da quarta capa aqui?
- Crianças:** Sim!
- Eveline:** Eu falei que não tinha quarta capa. Aí não tem quarta capa
- P:** E que falta fez a quarta capa?
- Nina:** A gente não [inaudível] e não é ficar muito curiosa
- P:** Ah, então você não teve como ficar curiosa?
- Emília:** É. (22 de outubro de 2019)

Os argumentos das crianças apresentados acima comprovam o desconhecimento das possibilidades de leitura em dispositivos digitais, a exemplo do *tablet*. Apenas Emília parecia ter mais contato com esse objeto, mesmo que limitado em virtude de ser instrumento de trabalho do pai. Apesar de não concordar que a leitura nesses dispositivos seja limitada, acredito que são modos diferentes que precisam de apropriação, pois:

A revolução do texto eletrônico será ela também uma revolução da leitura. Ler sobre uma tela não é ler sobre o códex. Se abrem possibilidades novas e

imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contigüidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais. (CHARTIER, 1998, p. 100-101)

Talvez por isso as crianças tenham ressaltado como positivo o ato de virar a página, pois dessa forma parecem ter maior controle no ritmo da leitura. Também a quarta capa estava ausente no livro digital disponibilizado, contribuindo assim para que as crianças não o considerassem completo. Mais uma vez fica evidenciada a importância desse elemento paratextual para fornecer conhecimentos prévios sobre o enredo e desse modo contribuir com a elaboração de perguntas para o texto.

Com este tópico não pretendi argumentar contra a entrada das tecnologias digitais para a leitura. Pelo contrário, esses instrumentos são realidades no mundo contemporâneo e reconheço o valor e a importância de cada um deles. Contudo, os enunciados das crianças mostram que os livros impressos continuam tendo espaço na formação de leitores literários. Por isso é função de todos aqueles engajados nessa formação, garantir a presença de livros físicos com qualidades estéticas literárias nos mais diversos espaços: casas, salas de aulas, bibliotecas escolares, salas de leitura, bibliotecas públicas e espaços públicos diversos. Além dessa presença é preciso ensinar os modos culturais de ler esses objetos, pois em diálogo com os enunciados literários, por meio das trocas entre leitor e livros, a criança além de formar-se leitora, humaniza-se.



37

CONCLUSÃO: E ASSIM TERMINA ESSA HISTÓRIA, ENTROU POR UMA PORTA, SAIU PELA OUTRA

Meu convite é de que o leitor reflita comigo sobre minhas dúvidas e meu pouco saber e me responda com a sua liberdade. (QUEIRÓS, 2019, p. 76)

Esta tese teve como objetivo compreender o que revelam as vozes de crianças sobre suas vivências literárias e o papel do Outro na contribuição para a sua formação como leitores literários, quer seja em ambientes escolares quer fora deles. Para alcançar o objetivo proposto de meu lugar único e irrepetível de pesquisadora, escolhi uma metodologia que abrangesse as singularidades das pesquisas na área de Ciências Humanas. O diálogo e a escuta foram essenciais neste processo e os enunciados verbais e não verbais mediarão todo o processo de relação com as crianças. Foi ouvindo e analisando as vozes das crianças que compreendi a vivência de cada uma com os textos literários e como isso tem contribuído para as suas formações em leitores literários.

As análises feitas não devem ser vistas como verdades istina, isto é uma verdade dura, imutável e universal (BAKHTIN, 2017), mas como pravda, ou seja, verdades para este momento único e singular que iniciou com a geração dos dados e encerra-se na escrita desta tese. Portanto as verdades presentes nesta tese são provisórias visto que as relações sociais tidas

³⁷ Recorte do desenho produzido por Nikolai.

com as crianças da pesquisa são únicas e irrepetíveis, por isso aqui não cabem generalizações. Destaco, entretanto, a cientificidade dos dados aqui apresentados e reforço que eles são resultantes de pesquisa cuja metodologia considerou as especificidades das investigações com seres humanos, esses seres expressivos e falantes.

No primeiro capítulo apresentei as escolhas metodológicas norteadoras do percurso investigativo. Todas elas foram imprescindíveis para os dados construídos e apresentados nesta tese. A opção por ouvir as vozes das crianças por meio do diálogo formativo ainda pouco usual nas pesquisas brasileiras mostrou-se fundamental, pois envolvidas em situações de leitura literária, as crianças sentiram-se confiantes e motivadas a objetivarem sobre suas vivências literárias e vivenciarem novas situações. Os dados construídos apontaram a efetividade das minhas escolhas metodológicas. Reconheço, entretanto, que em muitas situações do diálogo formativo as questões poderiam ter sido feitas às crianças de forma mais indireta, como exemplo cito o terceiro diálogo descrito no item 2.2. Outros modos poderiam ter sido utilizados para questionar as crianças sobre as características de um bom leitor. Uma das formas possíveis seria apresentar livros literários infantis cuja temática abordada fosse o leitor, a exemplo da obra de Patrícia Aurerback e Odilon Moraes *Direitos do Pequeno Leitor*³⁸ e em seguida perguntar às crianças sobre o que pensavam sobre o assunto ou se eles já tinham ouvido o enunciado “Fulano é um bom leitor” e como se pode chegar a tal conclusão.

Outros questionamentos, se tivessem sido feitos, teriam contribuído para melhor compreender a relação das crianças com os livros e a leitura, a exemplo do dia em que dialogamos sobre a forma como elas apropriaram-se do ato cultural de ler. Ao primeiro diálogo apresentado no item 3.2.2.3 poderiam ter sido acrescidos questionamentos. Aos sujeitos cujos relatos de aprendizados do ato cultural de ler deu-se de forma tão contraditória às práticas de leitura realizadas por elas as quais sempre buscavam atribuir sentidos ao lido, poderia ter questionado se acreditavam que os modos como a linguagem escrita foram apresentados a elas podiam ser caracterizados como leitura, levando em consideração a forma como líamos nos diálogos formativos.

No segundo capítulo analisei a concepção de leitura e de leitores. Os dados analisados apontaram para a necessidade de compreender a leitura como construção de sentidos. Ler é elaborar perguntas, dialogar e ter atitude responsiva ativa diante dos enunciados, pois “[...] o enunciado alheio é percebido não por um ser mudo, que não sabe falar, mas por um ser humano

³⁸ O livro ilustrado aborda os direitos dos pequenos leitores em formação. Angela Lago afirmou que essa obra deve ser vista como mais que a declaração de direitos, mas como um manifesto, comemoração e viva à liberdade que há no mundo dos pequenos grandes leitores.

repleto de palavras interiores” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 254) e isso todas as crianças da pesquisa demonstraram ter, mesmo que em níveis diferentes. Durante as leituras realizadas nos encontros, as massas aperceptivas eram mobilizadas e as respostas diante das leituras realizadas durante a fase de construção de dados veio em forma de sorriso, vontade de chorar e até mesmo em avaliações como a realizada por Valentina após a leitura do livro *Um dia, um rio*.

A necessidade da mobilização das estratégias de leitura também ficou clara diante dos atos de leitura praticados pelas crianças durante a fase da pesquisa. Os sentidos construídos durante a leitura são únicos, porque dependem dos conhecimentos prévios de cada uma das crianças, dos tipos de conexões feitas por elas, das perguntas por elas elaboradas e das inferências realizadas como as feitas por Nina no momento anterior à leitura da obra *É um livro*: “Eu acho que vai falar sobre o livro dele. Eu acho que ele vai ser tipo o autor que vai escrever vários livros. Aí ele vai ter por exemplo uma pilha enorme de livros, vai ficar lendo, vai ficar escrevendo” (NINA, 06/08/2019). Ao dialogarem com os textos, as crianças provaram que “Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica”. (BAKHTIN, 2011a, p. 316).

Nas situações de leitura propostas, as crianças buscaram sempre a produção de sentidos e nunca o mero reconhecimento dos sinais, com isso demonstraram compreender que:

O processo de compreensão de um signo não é mero processo de identificação, que somente trata de reconhecer elementos constantes, que se repetem idênticos a si mesmos em relação a um código dado. Nem o processo de formulação sófica se reduz à utilização, à expressão de significados estabelecidos e definidos, pré-constituídos uma vez por todas e fixados no código utilizado. (PONZIO, 2016, p. 190)

Portanto, não há que se falar na leitura de um texto, mas nas várias leituras possíveis. O sentido de leitor também foi ampliado neste capítulo, pois ser leitor não tem relação apenas com a quantidade de livros lidos, mas com a qualidade dessas leituras, os modos como elas são realizadas. Os dados apontaram ainda que os leitores sempre fazem uma avaliação dos enunciados lidos e esses são distintos em virtude das vivências únicas, como os apresentados abaixo a partir da leitura de *Um dia, um rio*.

Nina: Eu achei bem triste que não foi o Rio que se destruiu sozinho com o negócio do tempo. Foi destruído por pessoas como nós.

Valentina: É isso que dá mais tristeza. Não foi o Rio que se poluiu, foi a gente que poluiu o Rio.

Emília: Eu achei interessante e triste. Eu acho que eles fizeram esse livro pra alertar as pessoas pra pararem de jogar lixo nos rios.

Nina: A senhora disse que era um alerta (faz referência à transmissão vocal que fiz da autobiografia de Leo Cunha presente em uma das dobras do livro).

Eveline: Eu achei interessante e triste também. E como a Emília falou, essa história foi criada pras pessoas acabarem com esse negócio de poluir. Porque o Rio já tá sendo poluído muito.

Nikolai: Eu achei triste. Até o Rio tava triste, né? E a parte que eu achei muito triste foi naquela parte dos peixes que tavam mortos, crianças. É acho que morreram até índios, tribos de índios. (27/08/2019)

No capítulo terceiro, os dados apresentados inicialmente confirmam a importância da família no processo de formação de leitores literários e denotam que alguns dos valores atribuídos ao ato de ler foram construídos nas relações sociais com os familiares mais próximos e isso ocorreu desde o nascimento biológico, como atesta Miotello (2018a, p. 48) “[...] eu vou constituindo os meus signos, os sentidos para aquilo que eu digo, a partir daquele grupo social”.

A importância da família neste processo ficou evidenciada principalmente quando questionadas sobre os seus incentivadores de leitura, as crianças responderam citando nomes familiares: mães, pais, irmãos, avós e tios. Neste primeiro momento, nenhuma criança lembrou-se de agentes escolares, mas de sujeitos que compunham os círculos familiares e isso vai ao encontro das pesquisas de Petit (2009, p. 58): “Antes do encontro com o livro, existe a voz materna, ou em alguns casos, paterna, ou ainda em certos contextos culturais da avó ou de uma outra pessoa que cuida da criança, que lê ou conta histórias.”

Ressalto que as vivências com os textos literários relatadas foram diferentes, em virtude das experiências proporcionadas por cada uma das famílias. Houve relatos tanto de vivências limitadas como os casos de Valentina, Eveline e Nikolai cujas experiências proporcionadas pela família giraram em torno do discurso sobre a importância do ler, e o raro compartilhamento da leitura de algum livro entre pai e filho e avós e netas e a percepção de um desses familiares como leitores. Houve também relatos de vivências mais profícuas. Nessas, as mães proporcionaram a ida das crianças a livrarias, mesmo que de forma rara, como é o caso de Mônica, dialogavam sobre os livros literários lidos e haviam realizado a transmissão vocal de textos literários, principalmente na fase em que as crianças ainda não liam convencionalmente. Das seis crianças participantes da pesquisa, Emília foi a que teve maiores vivências com o texto literário e isso não apenas ficou evidenciado na quantidade de livros já lidos, mas nas diferentes situações sociais de contato com eles proporcionadas pela mãe: visitas a livrarias, sebos, bibliotecas públicas, projetos de leitura, conversa com os autores. Acredito que todas essas vivências têm relação estreita com a quantidade de livros lidos pela menina. Todas essas vivências de Emília fizeram com que ela pudesse dialogar com as colegas de sala e até mesmo incentivá-las a ler alguns dos livros já lidos por ela.

É importante ressaltar que os distintos contatos das crianças com os textos literários também tinham razões diferentes e aqui destaco as duas mais perceptíveis para o pouco contato com os textos literários em âmbito familiar: a primeira é a questão financeira relatada por Valentina e Eveline. Os enunciados produzidos pelas meninas atestam a falta de dinheiro como principal justificativa para que os familiares não comprassem os livros solicitados por elas o segundo é a questão religiosa vivenciada por Nikolai. O menino tinha vários livros em casa, contanto esses eram religiosos e não os que ele gostaria de ler: os livros literários ilustrados.

Ainda neste capítulo analisei os dados referentes às vivências literárias em âmbito escolar e eles apontaram que apesar do esforço da direção escolar em organizar um espaço para a disponibilização dos livros literários, este não era acolhedor e constituía-se como inadequado, portanto, às práticas do ato de ler da forma como as crianças mais apreciavam. Faltavam nele ventilação e mobiliário adequado. Além disso, as crianças reclamaram principalmente do barulho, fator esse que dificultava a prática do ato de ler no local. Apesar disso, reconheço que diante da ausência de outro espaço mais adequado, a atitude gestora foi a mais acertada, pois mesmo com todos os problemas descritos, muitos dos livros lidos pelas crianças eram disponibilizados nesse espaço.

P: Onde você encontrou esse livro?

Nina: Ele é lá da biblioteca. Aí a Maria³⁹ deixou eu levar pra casa e disse pra eu devolver hoje.

P: E você gostou da história?

Nina: Gostei. Eu achei bem legal porque é bem assim: ele tem um monte de problema na vida dele, aí ele fica imaginando que ele se transforma no super Nicolás e ele resolve tudo. Só que aí depois ele fala bem assim: Não, para. Super Nicolás não existe. Aí ele vai lá e resolve com ele mesmo, sem ajuda de ninguém. (03/09/2019)

Os dados apontaram ainda que mesmo as crianças reconhecendo o Pátio da Leitura como um dos incentivos da escola à formação de leitores literários, elas viam a necessidade de uma biblioteca escolar e mais do que um espaço didático, defende Petit (2009, p. 274) “[...] a biblioteca deveria ser um espaço cultural[...] para dar lugar a percursos singulares, a achados imprevistos (em particular no caso de quem não pode ter acesso a uma biblioteca familiar)”.

Já o aprendizado do ato cultural de ler ocorreu pelo método sintético silábico: ensinaram as crianças primeiramente a pronunciar as letras do alfabeto, em seguida juntá-las para formar sílabas e palavras. Logo o ensino se pautou em uma língua morta cujas letras e sílabas

³⁹ Nome fictício dado à funcionária da escola que exercia a função de inspetora de alunos no pátio. Quando as crianças desejavam levar livros para casa pediam a ela.

pronunciadas não exigiam atitudes responsivas das crianças, pois isso só é possível aos enunciados. Antes de tentar ensinar o que for às crianças, é preciso antes integrar o que será ensinado à vida delas, dizia Claparède (*apud* FOUCAMBERT, 1997, p. 68) e Eveline sabia disso:

P: Gente, o que vocês acham que é ler?

Eveline: Pra mim, ler é uma coisa que a gente se interessa. Quando a gente se interessa a gente faz e cada vez mais o nosso pensamento fica mais ativado, pra mim. (10/09/2019)

Por isso, a necessidade do ensino do ato de ler pautar-se em situações concretas. Os livros literários são essenciais nessa fase. Desde o início, os professores devem disponibilizar os livros às crianças, deixar que elas leiam as ilustrações e tentem a partir delas inferir o texto verbal, realizar a transmissão vocal do texto ao mesmo tempo em que ensinam as estratégias que devem ser mobilizadas durante o ato, propor rodas de conversas para as crianças externalizarem os sentimentos ocasionados pelo momento e ainda realizar contações de histórias, porque:

Ler não é traduzir, mas sim compreender. Aprender a ler é, portanto, desenvolver os recursos para essa relação direta da escrita com o significado. Ter controle sobre a leitura é assegurar-se de que o texto seja percebido em suas intenções e em suas possibilidades e em relação com outros numa rede, é assegurar-se de que ele seja interpretado e não simplesmente pronunciado. (FOUCAMBERT, 1997, p. 79)

Apesar de as crianças terem ressaltado o aprendizado do ato de ler principalmente pelo método sintético silábico, destaco que Emília, Nina, Mônica e Valentina relataram que suas professoras dos anos iniciais levavam livros literários para a sala de aula.

Além disso, as crianças afirmaram que a professora do 4º ano, Licinha, levou os livros literários do *Pátio de Leitura* para a sala de aula. Segundo elas, isso ocorreu após solicitação da turma. Outras situações desenvolvidas por essa professora desencadearam vivências positivas, a exemplo das motivações pela forma como a professora realizava as transmissões vocais do texto, utilizando as diversas possibilidades do uso da voz. Também houve relatos de que no dia em que os livros foram levados à sala, a professora propôs uma conversa ao final. Contudo, pelas poucas informações dadas sobre esse momento não posso afirmar se ele teve como objetivo uma conversa literária ou apenas prestação de contas da prática realizada. O que posso afirmar com base nos enunciados das crianças é que essa conversa ocorria apenas ao final da leitura e nunca antes e/ou durante o ato de ler.

As crianças rememoraram com mais detalhes as situações de leitura vivenciadas com a atual professora do 5º ano e os enunciados proferidos denunciaram as vivências como negativas, pois eram resumidas em solicitar a leitura silenciosa ou transmissão vocal do texto e muitas vezes copiá-lo no caderno. Essas leituras eram tão desvinculadas das práticas reais que as crianças não a concebiam como ato de ler e isso ficou evidente quando as questioneei sobre suas motivações para ler em sala e elas falaram apenas das leituras realizadas por motivações pessoais e não as propostas pela professora. Como a construção dos dados ocorreu de forma concomitante às aulas dessa professora, as crianças registraram a alteração em seu comportamento em sala de aula ao longo do ano. Até as transmissões vocais solicitadas pela professora tornaram-se cada vez mais raras, deixando mais espaço para as cópias. Esse ato foi bastante criticado por todas as crianças: “Eu acho que quando a gente copia só pega do livro e bota no caderno, mas quando a gente lê a gente entende e aprende melhor. Quando a gente interpreta um texto é melhor do que só copiar” (EMILIA, 06/08/2019).

As crianças demonstraram na pesquisa motivações para produzir os seus próprios textos. Tanto que um ponto positivo destacado por Emília foram os momentos em que a professora do 5º ano solicitou a produção de textos. Isso foi feito em virtude do desenvolvimento de um projeto que envolveu toda a escola: *Gentileza gera gentileza*.

A prática da professora revelou a necessidade de uma formação inicial adequada bem como das formações continuadas. O professor além de pesquisador precisa refletir sobre a sua prática pedagógica, mas isso se torna difícil quando para aumentar a renda familiar, o docente precisa trabalhar dois períodos em escolas e turmas de níveis diferentes. É preciso valorizar o professor e isso pode ser feito ofertando condições de trabalho em que haja tempo para o planejamento, momentos de estudos individuais e coletivos e salário digno para que nenhum docente necessite aventurar-se entre duas escolas para sobreviver.

Ficou evidenciado também que no 5º ano o acesso aos textos literários em sala de aula ocorria quase exclusivamente por meio do Livro Didático. O Livro escolhido pela escola apesar de possuir vários pontos positivos já elencados nesta tese não deveria constituir-se em única forma de acesso aos textos literários, pois quando esses são retirados dos seus suportes originais perdem a sua essência.

No último capítulo discorri sobre o papel de mediador na formação dos leitores literários desempenhado pelo próprio livro literário ilustrado por meio de seus signos verbais e não verbais, daí a necessidade do contato das crianças com esse objeto desde bem pequeninas. Esses objetos além de contribuírem com a formação do leitor promovem a humanização, pois

possuem elementos artísticos e suas formas de composição aguçam a criatividade e a imaginação, por isso o acesso a eles deve ser visto como direito fundamental à infância.

Os dados demonstraram que esses livros são bem recebidos pelas crianças quando abordam temas dos seus interesses, tais como: aventuras, mistérios, suspense, terror e comédia. Também os personagens devem vivenciar situações similares às vivenciadas pelos jovens leitores, talvez por isso os participantes da pesquisa tenham demonstrado maior interesse pelos personagens crianças e adolescentes e pelo gênero discursivo diário. A preferência pelos livros físicos ilustrados também ficou evidenciada nos enunciados proferidos e nos livros já lidos por elas. Entretanto como a escola pouco explorava esses materiais, a relação das crianças com eles era sempre individual. Ao longo da pesquisa, conforme apresentava os modos ideais de ler esses livros, os pequenos apropriavam-se deles e destacam a sua importância.

Apesar de considerar todas as seis crianças leitoras em processo de constituição haja vista os diálogos estabelecidos entre elas e os livros literários lidos durante o diálogo formativo, reconheço que as distintas vivências com os textos literários contribuíram para as necessidades de leitura literária de cada uma das crianças. Essas necessidades eram distintas e tinham relação direta com os incentivos recebidos principalmente da família já que as situações de leitura proporcionadas pela escola eram distantes das práticas sociais reais.

Emília, Nina e Mônica foram as crianças que mais demonstraram sentir necessidade da leitura do texto literário e supriam isso lendo no pátio da escola enquanto esperavam os pais as buscarem, na sala de aula após concluírem os deveres passados pela professora, em casa ou em outros espaços enquanto aguardavam a finalização de alguma atividade. Além disso, as meninas, amigas próximas, dialogavam sobre as leituras realizadas e trocavam os livros entre si. Pelos relatos, ficou evidenciado que as três foram as crianças que mais tiveram contato com a Literatura Infantil em âmbito familiar.

Eveline e Valentina liam menos livros literários que as três primeiras já citadas. O motivo usado como justificativa por ambas era a falta de materiais dados a ler em casa. Entretanto a escola dispunha dos livros e caso solicitassem poderiam levá-los para casa como relataram Nina e Emília. Porém, como Eveline e Valentina não relataram ter essa prática acredito que o contato com os textos literários não foi suficiente para despertar nelas a necessidade de ler literatura. Entretanto, alguns livros literários foram lidos por elas, principalmente após o início do projeto de pesquisa. Acredito que as situações de trocas sociais sobre suas leituras realizadas nos diálogos formativos criaram necessidades de ler textos literários e as crianças passaram a solicitar dos familiares a compra de livros como é o caso de Valentina e tomar emprestado livros sugeridos pelas colegas Emília, Nina e Mônica.

P: Hoje eu vi uma coisa tão bonita de manhã: Valentina devolvendo um livro pra Emília.

Emília: O livro da Elie: Aluna nova.

P: Você tinha emprestado pra Valentina?

Emília: Uhum.

P: Que dia você emprestou pra Valentina?

Emília: Ontem.

Eveline: Antes de ontem foi pra mim, né?

Valentina: É que ele é tão legal assim e engraçado que não dá vontade de parar. Só parava assim pra olhar um pouquinho o que tava passando na televisão e continuava, aí tinha uma hora que eu parava pra tomar refrigerante. Quando eu cheguei que tomei meu banho e almocei, aí eu fui pra casa da minha mãe e lá desde duas horas eu fiquei até cinco e meia lendo. Por isso que minha vó achou legal eu participar do projeto. Incentiva mais as crianças a ler.

Nina: Ela [Emília] passou *O diário da Elie* pra mim. Aí quando eu terminei de ler ela passou pra Valentina.

P: Além desse, você leu outro livro semana passada, Nina?

Nina: Sim. O outro diário da Elie. É da Emília e eu dei o livro da Mônica pra ela. A gente tá trocando de livro. É, ela me deu o da Elie e eu dei o da *Turma da Mônica jovem*.

Emília: Eu li da *Turma da Mônica jovem* sobre o país das maravilhas que eles entram dentro do livro.

Mônica: Eu li um gibi ontem também.

P: Gibi de quem?

Mônica: Da Mônica.

Nina: Ontem eu também li *O lago dos Cisnes* que eu não tinha terminado naquele dia, aí eu achei.

P: É daqui *O lago dos Cisnes*?

Nina: É. (17/09/2019)

Pelas poucas possibilidades de leitura literária em âmbito familiar, Eveline e Valentina necessitavam ainda mais da intervenção escolar, pois vivendo em um ambiente pouco letrado, precisavam da escola tanto para ofertar bons livros como para as conversações sobre as leituras realizadas. No entanto, pelo presenciado, acredito que as duas meninas recebiam mais contribuições literárias das amigas Emília, Nina e Mônica do que da família e escola como pode ser observado no diálogo acima.

Nikolai constituía-se em leitor. As conexões e avaliações elaboradas pelo menino durante as leituras demonstravam isso. Contudo, as situações proporcionadas pela família e escola não foram suficientes para despertar nele a necessidade de praticar a leitura literária. No decorrer da construção de dados, o menino lembrou-se de apenas dois livros literários lidos ao longo da vida, os demais eram religiosos. Mesmo durante a pesquisa, o menino não se demonstrou motivado para ler outros livros literários seja em casa ou na escola. Ao contrário das meninas que sempre traziam livros para a sala de aula e para os encontros do diálogo formativo, Nikolai fez isso uma única vez. Segundo ele, apesar de ter apreciado participar da

investigação não teve motivações para ler e justificou isso com a falta de livros literários ilustrados em casa.

Parece-me que o menino, em virtude da crença do pai, encontrava-se em contradição consigo mesmo. Para ele, nem todos os livros eram lícitos de serem lidos, pois traziam temáticas diabólicas como descreveu o gibi da *Turma da Mônica Jovem*. Além disso, o menino tinha receio de levar livros literários ilustrados para casa e o pai solicitar a troca pelos religiosos.

P: Nikolai, leu algum livro essa semana?

Nikolai: Não.

P: E o gibi que você tem em casa, terminou de ler?

Nikolai: Não.

Emília: Todos os gibis que eu ganho eu leio no mesmo dia, aí a mamãe troca por outros. (20/08/2019)

As vivências de leitura literárias de Nikolai precisavam alargar-se. Para isso era preciso disponibilizar muitos livros literários, dos assuntos apreciados por ele e incentivá-lo a expor os sentidos construídos. Além disso, era preciso a ele perceber que uma das características do texto literário é a ficção, a presença do maravilhoso, do inconcebível ao mundo real e que isso não faz de um livro diabólico, inadequado, portanto, à leitura. O pai ofereceu ao menino leituras conhecidas e realizadas por ele, mas era preciso expandir e a escola poderia ter sido fundamental nesse processo.

P: Nikolai, da última vez você falou que tinha mais de cem livros. Os livros que você tem são parecidos com esse [mostro a ele um livro de Literatura Infantil] ou parecido com o livro da Eveline [*O poder da esperança*]?

Nikolai: Com o da Eveline. Não tem nenhum infantil. Quer dizer acho que tem. O meu pai ganhou um jogo de livros infantis. É sobre as histórias da Bíblia. É tipo uma Bíblia só que é história completa.

P: E você já leu?

Nikolai: Ele me deu um e eu li todinho.

P: Os livros que você tem em casa são todos evangélicos?

Nikolai: Sim.

P: Seu pai é evangélico?

Nikolai: Sim. Ele gosta muito de ler esses livros. (13/08/2019)

Acredito que as distintas situações de leitura literária vivenciadas pelas crianças ao longo de suas vidas e o fato de que as crianças que mais tiveram contato com a leitura literária foram aquelas que mais apresentavam a necessidade de ler literatura provam a tese de que vivências literárias e seus mediadores de leitura, o “Outro literário”, contribuem para a formação de crianças leitoras, quer seja em ambientes escolares quer seja fora deles. Vivências

tão distintas como as apresentadas pelas seis crianças têm relação tanto com os valores atribuídos ao ato de ler literatura como na constituição das crianças em leitores literários.

As situações de leitura vivenciadas durante os diálogos formativos também contribuíram no processo de formação de leitores. Lá, modelos de leituras e leitores ideias foram apresentados e as crianças compreenderam as estratégias envolvidas no ato de ler, dentre elas destaco a necessidade de fazer perguntas para o texto e a contribuição dos elementos paratextuais para a atribuição de sentidos ao livro ilustrado. Enquanto liam livros de literatura e conversavam sobre suas leituras, algumas crianças sentiram a necessidade de ler mais e incentivar outras pessoas a lerem também, como destacaram Mônica, Valentina e Nina em cartas endereçadas a mim e apresentadas abaixo.



Imagem 48: Depoimento final de Mônica

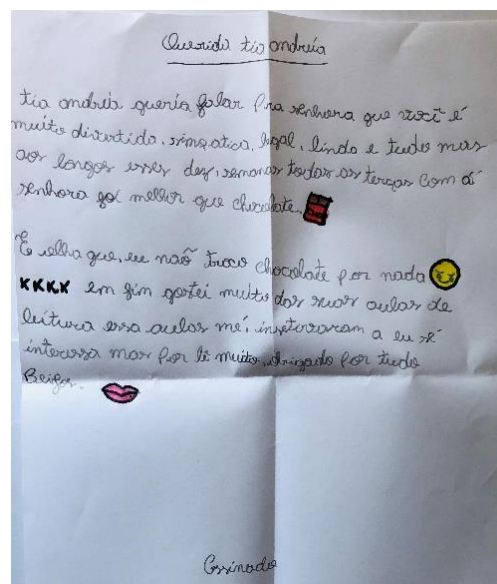


Imagem 49: Depoimento final de Valentina

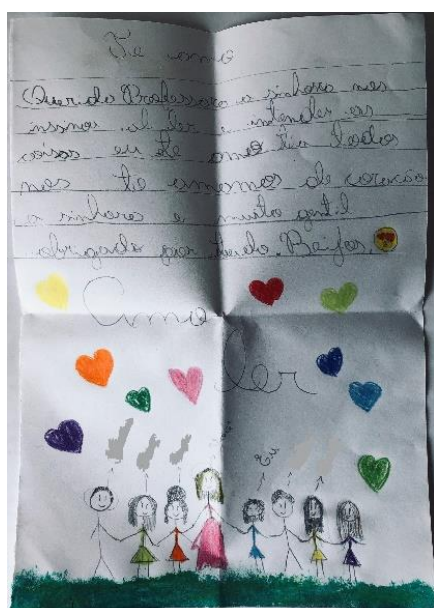


Imagem 50: Depoimento final de Eveline.

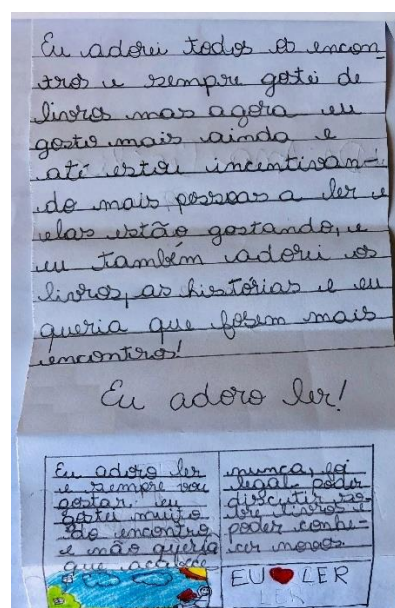


Imagem 51: Depoimento final de Nina.

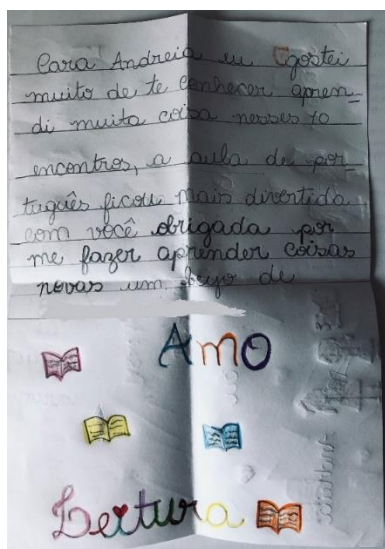


Imagem 52: Depoimento final de Emília



Imagem 53: Desenho presente no depoimento final de Emília

Ter um espaço com vários livros literários disponíveis, momentos de leitura e conversação literária motivou a maioria dos participantes da pesquisa a praticarem com mais assiduidade o ato cultural de ler literatura. O fato de dialogarem e expressarem os sentidos construídos aos textos foi muito destacado pelas crianças ao longo da pesquisa. A leitura literária não deve ser praticada como obrigação e nem para responder a questionamentos propostos pelo professor ou pelo Livro Didático. A leitura de textos literários deve ser uma necessidade da criança de entrar em contato com a ficção, o maravilhoso, o inimaginável e poético, mas para isso ocorrer os mediadores de leitura devem promover o contato dos pequenos com bons livros literário, de diferentes temáticas, gêneros e autores, ensiná-los questionar o texto, fazer conexões, inferências, mobilizar os seus conhecimentos prévios, visualizar, sintetizar e sumarizar. Criar condições para que as crianças conversem sobre o lido e manifestem os sentidos construídos e valoração sobre o texto também é fundamental. Quanto antes e mais isso for feito, melhor, como ensinou Eveline no primeiro contato que tive com ela ainda em sala de aula.

Eveline: Livros são importantes pra gente aprender a ler. Por isso a gente deve começar desde criança ou na hora que você quiser. Tem que ser do seu querer. Não pode forçar a pessoa a ler. Eu incentivei ela a ler [aponta para a colega sentada à sua frente]. Eu falei que esse livro [*O poder da esperança*] ensina sobre o poder da esperança. É muito bom esse livro. Eu tô no capítulo 37. (27/06/2019)

Não tem mais idade para a criança iniciar o seu aprendizado do ato cultural de ler, argumenta Eveline e com isso ela contraria todas as visões conservadoras de que primeiro se

aprende para depois ler. A menina diz que não. É nos livros que se aprende a ler. Aprende-se a ler lendo, tendo as condições ideais de leitura e isso envolve textos de qualidade, mediadores para apresentar essas obras e os modos de dialogar com elas. Bajard (2014a) afirma que alguns educadores têm reconhecido a importância de dizer os textos presentes nos livros literários às crianças nas creches. Ou seja, não tem idade para iniciar esse aprendizado, como relatou Eveline. Vai depender das circunstâncias de vida. As crianças mais afortunadas começam muito cedo, logo após o nascimento, ouvindo os textos das bocas maternas, e em seguida, entram em contato com o livro “[...] pelo tato, pelo olhar, pelo olfato e mesmo pelo paladar” (BAJARD, 2014a, p. 84). Mas se não for possível aprender a ler tão cedo, é exequível fazer isso em qualquer idade, revela a menina. Desde que a leitura faça parte do projeto de cada um, tem que ser uma necessidade de vida das crianças. Não se aprende a ler na base da força, de castigos, do preenchimento de intermináveis fichas de leitura ou para fazer resumos que serão lidos por professores, nem para agradar os pais como fazia Nikolai. Por isso é preciso respeitar os gostos, as preferências dos pequenos. E essa necessidade não é inata, mas criada a partir de diferentes vivências e nisso os mediadores têm papel essencial, contudo isso não pode ocorrer apenas por meio do discurso de que ler é bom, importante. É preciso provocar o outro, como fez Eveline. Comentar sobre as suas próprias leituras, dizer os aspectos daquela obra que mais lhe chamaram a atenção, não em forma de imposição, mas de convite para o outro também mergulhar naquele texto. É preciso ser leitor, ter textos para indicar. Os olhos dos mediadores - sejam eles pais ou professores - precisam brilhar ao recomendar um livro. Para tanto, as aulas de Língua Materna não podem ser abstratas, com análises de frases soltas, descontextualizadas, como se a língua fosse morta e acabada, pois:

[...] a consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas com a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 180)

Para finalizar, destaco a importância desta pesquisa e penso que diante de todos os dados apresentados e analisados, ela possa contribuir com os mediadores de leitura, pais, professores, bibliotecários, formadores de professores a planejar situações que contribuam com a formação do leitor literário. Para os pesquisadores esta tese apresenta novas perspectivas para fazer pesquisas nas Ciências Humanas, considerando os sujeitos como seres expressivos e falantes e buscando compreender as suas vivências. Ouvir os leitores em formação, as suas preferências, o que têm a dizer, as valorações sobre determinadas obras, os sentidos construídos durante a

leitura é um caminho para isso, pois acredito que os dados construídos argumentam a favor da importância do social, das relações, das trocas com os outros na constituição do leitor literário, porque somos seres sociais como defendeu Bakhtin ⁴⁰ (2017c, p. 11, grifos do autor):

Não existe o homem fora da sociedade, consequentemente, fora das condições socioeconômicas objetivas. [...] Para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história. É necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento *social*. O homem não nasce como um organismo biológico abstrato, mas como fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário: isto é o principal. Ele nasce como russo ou francês e, por último em 1800 ou 1900. *Só essa localização social e histórica* do homem o toma real e lhe determina o conteúdo da criação da vida e da cultura. [...] Porque “a essência humana não é o abstrato inerente ao indivíduo único. É o conjunto das relações sociais em sua efetividade”.

Desse modo, afirmo que o leitor literário resulta de todas essas relações sociais com os outros e com as obras literárias. E quando a criança é proveniente de um lar onde não há livros e modelos de leitores ideais, a escola deve preocupar-se ainda mais em proporcionar situações que criem na criança a necessidade de ler, isto é, de criar os seus projetos individuais de leitura.



41

FIM

⁴⁰ O grupo de pesquisa PROLEAO do qual faço parte defende que a obra *O Freudismo: um esboço crítico* é de autoria de Valentin Volóchinov e não de Bakhtin.

⁴¹ Recorte do desenho produzido por Eveline.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2003.

AGUIAR, Vera Teixeira. **A formação do leitor**, p. 104-116, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40359/1/01d17t08.pdf> . Acesso em: 18 ago. 2020.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dilthey – conceito de vivência e os limites da compreensão nas ciências do espírito. **Tras/form/ação**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 51-73, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-31732004000200004. acesso em: 31 mar. 2020.

ARAUJO, Elaine Sampaio; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga. Dos Princípios da Pesquisa em Educação como Atividade. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo. **Educação Escolar e Pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.p. 47-70.

ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: Mortatti, Maria do Rosário. **Atuação de professores: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM editora, 2003. p. 53-63.

ARENA, Dagoberto Buim. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercados das Letras, 2009. p. 157-187.

ARENA, Dagoberto Buim. A Literatura Infantil como Produção Cultural e como Instrumento de Iniciação da Criança no Mundo da Cultura Escrita. In: MENIN, Ana Maria da C. S. *et al* (org.). **Ler e Compreender: Estratégias de Leitura**. São Paulo: Fapesp, 2010.

ARENA, Dagoberto Buim. Para Ensinar a Ler: Práticas e Tendências. In: MIGUEL, José Carlos; REIS, Martha. Formação Docente- **Perspectivas teóricas e práticas pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 135-154.

ARENA, Adriana Pastorello Buim; ARENA, Dagoberto Buim. Pais e filhos em dois livros franceses de Literatura Infantil. In **Educação**, v. 38, n. 3, p. 456-465, set.-dez. 2015.

BAJARD, Elie. Afinal, onde está a leitura? In: Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 83, novembro de 1992. p. 29-41. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/968/978>. Acesso em 05 ago. 2019.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014a.

BAJARD, Elie. **Da escuta de textos à leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014b.

BAJARD, Elie. O signo gráfico, chave da aprendizagem escrita. **Ensino em revista**, v 23, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/35412>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética: A Teoria do Romance**. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini *et al* 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.

BAKHTIN, Mikhail. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação: a palavra na vida e na poesia**. Tradução Allan Tadeu Pugliese *et al*. São Paulo: Pedro & João editores, 2011b.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017a.

BAKHTIN, Mikhail. **O Freudismo: um esboço crítico**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2017c.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João editores, 2017b.

BALÇA, Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva. Projetos e atividades de promoção da leitura e formação de leitores. *In: Ensino em Re-vista*, v. 18, n. 1, jan./jun. 2011. p. 111-121.

BALÇA, Angela.; COSTA, Paulo. Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 201-220, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37674>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 2002.

BILAC, Bilac. **Poesias**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1964.

BRASIL. **Relatório final de grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos**. Câmara dos deputados/comissão de Educação e Cultura. Brasília, 2003.

BRASIL. **PNLD**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. **Conta para mim: guia de literacia familiar**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/conta-para-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CALLENDER, Déborah. Textos da Ciranda: Silêncios e Possibilidades. In: **Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares**, v. 10, n.1, mai. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tecap/article/view/10176/7946>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CAMINHOS DO CORAÇÃO. Gonzaguinha: Gonzaguinha. 1982. **10 LP**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/gonzaguinha/caminhos-do-coracao.html>. Acesso em: 04 jan. 2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

CARRALÓN, Gema H. Antes del Pop-up: libros móviles antiguos em la BNE. **Catálogo de exposição**. Madri: Biblioteca Nacional de España, 2016. Disponível em: <http://www.bne.es/es/Actividades/Exposiciones/Exposiciones/exposiciones2016/Pop-up/> . Acesso em: 10 fev. 2021. m

CARRIÈRE, Jean-Claude; ECO, Umberto. **Não contem com o fim do livro**. São Paulo: Record, 2010.

CAVAGLIERI, Marcelo; STEINDEL, Gisela Eggert. Um lugar para observar, conversar, ler, comprar-livros e outros suportes de informação e lazer: uma análise dos sebos da cidade de Florianópolis. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 19, n. 3, p. 55-64, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/2170> . Acesso em: 28 jan. 2021.

CHARTIER, R. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In: CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução: Mary Del Priore. 2. Ed. Brasília, DF: UnB, 1998. p. 95- 111. Disponível em: https://www.academia.edu/40870321/Roger_Chartier_A_ordem_dos_livros_leitores_aut_z_l_ib_org . Acesso em: 15 fev. 2021.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**. Teoria. Análise. Didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global editora, 2003.

COSTA, Marta Moraes. **Metodologia do ensino da Literatura infantil**. Curitiba: Ibipex, 2007.

CHEREM, Lúcia P; BORNATTO, Suzette P. Apresentação. In: FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor: aprendizagens e ensino da leitura no ensino fundamental**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

DAVIS, C Lynn; SOUZA, Renata Junqueira. Entendendo textos: estratégia para a sala de aula. In: **Leitura: Teorias e Prática**, v. 1, 2009, p. 31-37.

DILTHEY, Wilhelm. **Ideias acerca de uma psicologia descritiva e analítica**. Tradução Artur Morão. Covilhã: Lusosofia, 2008. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/dilthey_wilhelm_psicologia_descritiva_e_analitica.pdf. Acesso em: 17 abr. 2020.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.

ECO, Umberto. **A memória vegetal**: e outros escritos de bibliofilia. Rio de Janeiro: Record, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola editorial, 2017.

FERNANDES, Millôr. Livro por Millôr Fernandes. **Átimos Ótimos**. 2010. Disponível em: <http://atimosotimos.blogspot.com/2010/10/livro-por-millor-fernandes.html>. Acesso em: 05 jan. 2021.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, set./dez. 2009, p. 1019-1035.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução Marleide Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor**: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Tradução Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GASPAR, Lucia. **Ciranda**. 2009. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=519. Acesso em: 10 dez. 2018.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003, p. 88-103.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: **Palavras e Contrapalavras**: Enfrentando Questões da Metodologia Bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João, 2012, p. 19-39.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, M. T. (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Os perigos do amor. **Revista Aleph**, maio de 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39124>. Acesso em: 16 fev. 2021.

GERALDI, João Wanderley. **Tranças e Danças**. Linguagem, ciência, poder e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

GEGE- Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras-** Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira *et. al.* (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p 45-114.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVEIRA, Roberta Caetano. A relação dos pequeninos com a literatura infantil: de ouvintes a leitores. *In*: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.). **Ações para a formação do leitor literário: da teoria à prática**. Assis: Storbem Gráfica e Editora, 2013.

GIRANDELLO, Gilka; SILVA, Valéria Santos. O mel do acalanto e o trovão do espanto: a voz no contar histórias. *In*: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; JUNQUEIRA, Renata. **Literatura e Educação Infantil: Para ler, contar e encantar**. São Paulo: Mercado das Letras, 2016.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Tradução Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste, Gulbenkian, 2003.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura Infantil e juvenil, cultura e ensino. *In*: DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTTO, Nelita. **Literatura Infantil e Juvenil: do literário a outras manifestações estéticas**. Tubarão: Copiart, 2016. p. 59-72.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

Jobim e Souza, Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. *In*: M. T. Freitas; S. Jobim e Souza & S. Kramer. **Ciências Humanas e Pesquisa**. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando crianças leitoras**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

JOLIBET, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. **Além dos muros da escola: A escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Tradução de: Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas, Pontes: 1989.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, Renata Junqueira; GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe 4**, diciembre 2011.

SOUZA, Manuel Xavier R.; JUNIOR, José Bartolomeu. **Letramentos e identidade cultural**: um olhar sobre o gênero oral ciranda. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/.../TRABALHO_EV066_MD1_SA12_ID1036_040.... Acesso em: 02 dez. 2018.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEONTIEV, Alexei. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev S; LURIA, Alex; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LIMA, Elieuzza Aparecida; GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Leitura e Literatura Infantil: Organização de Espaços, Acervos e Materiais na escola. In: MIGUEL, José Carlos; REIS, Martha. **Formação Docente**- Perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 47-66.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução Dorothé de Bruchard. São Paulo: Sesi, 2018.

MARTINS, Maria Helena Martins. **O que é leitura**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias**: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MELLO, Suely Amaral. **Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil**. 1999, v. 10, n.1(28). Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1990/28-artigos-mellosa.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

MELLO, Suely Amaral. **A educação de crianças de zero a três anos**. 2002. Disponível em: <http://pedagogiaeinfancia.blogspot.com.br/p/creche.html>. Acesso em: 20 jun. 2014.

MELLO, Suely Amaral. Leitura e literatura na infância. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; JUNQUEIRA, Simões. **Literatura e Educação Infantil**: Livros, imagens e práticas de leitura. São Paulo: Mercado das Letras, 2016.

MENDOZA FILLOLA, ANTONIO. **La educación literaria**: bases para la formación de la competencia lectoliteraria. Málaga: Ediciones Aljibe, 2004. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de->

la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064.html. Acesso em: 23 fev. 2021.

MIOTELLO, Valdemir, *et al.* **Um ser expressivo e falante**: Refletindo com Bakhtin e construindo uma leitura de vozes. São Paulo: Pedro & João editora, 2013.

MIOTELLO, Valdemir. **Por uma escuta responsiva**: a alteridade como ponto de partida. São Carlos: Pedro & João editores, 2018a.

MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da ética e a ética do discurso**. São Carlos: Pedro & João editores, 2018b.

MOURA, Manoel Ariosvaldo (org.). **A atividade pedagógica na Teoria histórico-cultural**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla; HENRIQUE, Fabiana. O livro didático de alfabetização e a formação de leitores. **Educ. rev.**[online]. 2015, v. 31, n. 3, p.169-194. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000300169&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 dez. 2019.

OTELLO, Renata Celina de Moraes; VIEIRA, Marcílio de Souza. **A ciranda de todos nós**. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/dialektike/article/view/4738/pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417104.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2020.

PENA, Alexandra Coelho. Diálogo, alteridade e agir ético na educação: um encontro entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 62, mai./ago. 2017, p. 751-781.

PELACHAUD, Gaëlle. **Livrés Animés: du papier au numérique**. Paris: L'Harmattan, 2010.

PEREIRA, Claudia; BALÇA, Angela. Educação literária na escola: a importância da escolha do livro e das atividades para a sua exploração na sala d e aula. **Educação Análoga**, Londrina, v.3, n.1, p.113-132, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/31915/24854>. Acesso em: 23 fev. 2021.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao público. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PONZIO, Augusto. Problemas da sintaxe para uma linguística da escuta. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Paulo: Pedro & João editores, 2011.

PONZIO, Augusto. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos, Pedro & João Editores, 2016.

PREZOTTO, Marissol; CHAUTZ, Grace Caroline Chaves Buldrin; SERODIO, Liana Arrais. Prefácio. *In*: PRADO, Guilherme Val Toledo et al (org.). **Metodologia narrativa de pesquisa em Educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João editores, 2015.

PRIETO, Mariana Natal; LIMA, Elieuzza Aparecida. O uso das estratégias de leitura e suas contribuições para a formação de crianças leitoras: uma experiência com o livro “A casa sonolenta”. *In*: SOUZA, Renata; GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **Práticas Pedagógicas com textos literários**: estratégias de leitura na infância. Tubarão, SP: Copiart, 2017.

PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. Instituto Pró-livro, 2020. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home>. Acesso em: 28 dez. 2020.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Index**. 12 ed. Edição. São Paulo: Global, 2004.

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

REPCKIN, V. Ensino desenvolvnte e atividade de estudo / developmental teaching and learning activity. **Ensino em Re-Vista**, v. 21, n. 1, p. 85-99, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054>. Acesso em: 07 out. 2019.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. **Delta**, vol. 13 n. 1, São Paulo, Feb. 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000100005. Acesso em: 11 jan. 2020.

RODRIGUES, Nara Caetano; PRADO, Guilherme Val Toledo. Investigação narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. *In*: PRADO, Guilherme Val Toledo et al. **Metodologia narrativa de pesquisa em Educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João editores, 2015, p. 185-207.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, Amélia M; REZENDE, Neide L. de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.) **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SÉRIOT, Patrick. **Volosinov e a filosofia da linguagem**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme Val Toledo. Metodologia narrativa de pesquisa em Educação na perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano. In: PRADO, Guilherme Val Toledo et al. **Metodologia narrativa de pesquisa em Educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João editores, 2015, p. 91-124.

SILVA, Caroline Veloso. Em busca das vozes para pensar os sentidos no texto: análise de uma propaganda sul-africana. In: MIOTELLO, Valdemir, *et al.* **Um ser expressivo e falante**: Refletindo com Bakhtin e construindo uma leitura de vozes. São Paulo: Pedro & João editora, 2013.

SILVESTRE, Alice Ribeiro. (org.). **Vem voar**. Língua Portuguesa. 5º ano Ensino Fundamental. Manual do Professor. São Paulo: Scipione, 2017. Disponível em: https://api.plurall.net/media_viewer/documents/2206610. Acesso em: 02 dez. 2019.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria. Zélia Versiani (orgs.). **Escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cesar Coll. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira. Para compreender os processos de aprendizagem das estratégias de leitura. In: DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTO, Nelita. **Literatura Infantil e Juvenil**: do literário a outras manifestações estéticas. Tubarão: Copiart, 2016. p. 95-107.

SOUZA, Renata Junqueira; MARTINS NETO, Irando Alves; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **Literatura e Educação Infantil**: Para ler, contar e encantar. São Paulo: Mercado das Letras, 2016.

SOUZA, Renata Junqueira; RODRIGUES, Tchiago Inague. Estratégias de leitura na obra infanto-juvenil O menino e o Tuim. In: SOUZA, Renata Junqueira; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **Práticas pedagógicas com textos literários**: estratégias de leitura na infância. Tubarão: Copiart, 2017.

SOUZA, Renata Junqueira; BARBOSA, Gislene Aparecida da Silva; HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Estratégias de leitura aplicadas ao conto: uma proposta para a sala de aula. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 15, n. 1, p. 62-73, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/download/8946/114114662/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

Taralli, Cibele Haddad. **Espaços De Leitura Na Escola**: Salas De Leitura / Bibliotecas Escolares. Boletim Salto Para o Futuro MEC, Rio de Janeiro, v. 04, p. 31-39, 2004.

VERGUEIRO, Waldomiro. As histórias em quadrinhos no limiar de novos tempos: em busca de sua legitimação como produto artístico e culturalmente valorizado. In: **Visualidades**. 2012.

Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/18118>. Acesso em: 28 dez. 2020.

VYGOTSKI, Lev S. **El problema del entorno**. Universidade de Havana. 1935. (Trabalho não publicado).

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKII, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev. S; LURIA, Alexander. R; LEONTIEV, Alexei. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1991.

VYGOTSKI, Lev. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Distribucion, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKI, Lev. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: WMF, 2010.

VIGOTSKI, Lev. **7 Aulas de Vigotski**: Sobre os Fundamentos da Pedologia. Tradução e Organização Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E –papers, 2018a.

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

VOLOCHÍNOV, Valentin. **A construção do enunciado e outros ensaios**. Tradução João Wanderley Geradi e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João editores, 2013.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

REFERÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES E TESES CONSULTADAS

ARAÚJO, Joao Marcos Pulz. **O desafio pedagógico de formar leitores**: análise do projeto “sarau literário”. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5673848. Acesso em: 10 mar. 2019.

AVERBUG, Larissa. **Alice através do espelho digital**: De sua trajetória como livro ilustrado: do papel à tela interativa. (Dissertação de Mestrado). 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=107139. Acesso em: 06 fev. 2020.

Carvalho, Lydiane Fonseca. **Literatura e Educação: as contribuições da poesia à formação do leitor**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em:

<file:///C:/Users/andre/Downloads/LYDIANE%20FONSECA%20DE%20CARVALHO%20-%20disserta%C3%A7%C3%A3o%20definitiva.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

CARVALHAES, Wesley Luis. **O livro didático de Português: abordagem discursiva de exercício de compreensão de texto**. 2016. Tese (Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8702/5/Tese%20-%20Wesley%20Luis%20Carvalhaes%20-%202016.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

CORSI, Solange da Silva. **A escola, a biblioteca e a livraria**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2383>. Acesso em: 28 jan. 2021.

CUNHA, Silvine Cabral. **A leitura literária na escola e o papel do professor como seu mediador: experiências e perspectivas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000202739>. Acesso em: 21 mar. 2019.

DOMINGUES, Teresa Cristina Aliperti França. **O papel do professor-mediador e das práticas de leitura na formação do leitor literário**. 2015. Dissertação (Mestrado em Literatura). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14768/1/Teresa%20Cristina%20Aliperti%20Franca%20Domingues.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

FANTINI, Daniela Lopes Ferreira. **O contador de histórias como mediador de leitura: o significado e as contribuições que o curso 'Encantadores de histórias' trás para a formação do leitor e do mediador de leitura**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis, 2014. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1358643. Acesso em: 20 mar. 2019.

FARIAS, Fabíola Ribeiro. **O leitor e a leitura revelados pela Retratos de leitura no Brasil: uma análise à luz da teoria da semicultura**. 2018. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B69FFJ>. Acesso em 28 dez. 2020.

GUIDA, Rosemarilany Barbosa. **O papel da biblioteca escolar na mediação da leitura: uma experiência com alunos de 5º ano do CEPAE/UFG**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Rosemarilany%20Guida.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2019.

KAADI, Izabel Cristina Xavier Rosa. **Práticas de leitura literária e formação do aluno leitor no 3º ano do ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em

Ensino na Educação Básica). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/561289>. Acesso em: 22 mar. 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução. Bernardo Leitão et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MELIAN, Valdivina Telia Rosa. **A formação do leitor literário: um olhar sobre a Escola Municipal Léia Raquel Dias Mota**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/MELIAN,%20Valdivina.%20A%20formação%20do%20leitor%20literario%20um%20olha%20sobre%20a%20Escola%20Municipal%20Leia%20Raquel%20Dias%20Mota>. Acesso em: 14 mar. 2019.

MONTEAGUDO, Bárbara Cibelli da Silva. **Ensino do ato de ler obras literárias sem ilustrações: recomendações oficiais, vozes das professoras e formação docente como espaço e tempo dialógico**. 2021 Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/204260/monteagudo_bcs_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 08 jul. 2021.

MORAIS, Aparecida Barbosa. **O conto maravilhoso e a formação do leitor**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional Em Letras). Universidade Federal do Tocantins, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3553286. Acesso em: 14 mar. 2019.

OLIVEIRA, Lucia Regina Silva. **A formação do leitor: Escola Sesc Pantanal**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4601252. Acesso em: 13 mar. 2019.

OLIVEIRA, Andreia dos Santos. **Encantamento com a literatura infantil: contribuições à prática pedagógica para formação de leitores**. 2015. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Escolar). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1494>. Acesso em: 07 jan. 2021.

OLIVEIRA, Juliana Silva Alves. **A contribuição do gênero conto para a formação do leitor nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9280/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Juliana%20Silva%20Alves%20Oliveira%20-%202018.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

PAIS, Maria Paula Marques Baptista Coelho. **A escola e os ambientes de leitura. Concepção, percepção, motivação e emoção no contexto físico da aula e da biblioteca escolar**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8829/4/Paula_Coelho_Pais_TESE_DOUTORAMENTO_VOL.I_PRINCIPAL.pdf. Acesso em: 12 fev.2020.

PROENÇA, Angelica Domingas Pacheco da Silva. **A importância do mediador da leitura para a formação de leitores numa escola de ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1802944. Acesso em: 21 mar. 2019.

QUEIROS, Emanuela Carla Medeiros. **Vozes das crianças no processo de formação leitora**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/EMANUELA%20CARLA%20MEDEIROS%20DE%20QUEIROS.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

RAIMUNDO, Talita Filipini Gabriel. **Estratégias de leitura literária para a formação do leitor: PNBE e Sala de Leitura no contexto paulista**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4473529. Acesso em: 11 mar. 2019.

RODRIGUES, Lidia Silva. **A formação de leitores literários na perspectiva histórico cultural: leituras em uma escola pública de Rio Verde –GO**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20-%20L%C3%8DDIA%20SILVA%20RODRIGUES.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SAMIA, Monica Martins. **Singularidades nas experiências de formadores da educação infantil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/TESE%20COMPLETA%20FINAL%20PDF%20MONICA%20SAMIA.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

SANTOS, Caroline Cassiana Silva. **Literatura infantil e formação de professores: possibilidades para o uso do texto literário fantástico em sala de aula**. Presidente Prudente: UNESP (2005). 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo. Disponível em: <http://www.bv.fapesp.br/pt/bolsas/97122/literatura-infantil-e-formacao-de-professores-possibilidades-para-o-uso-do-texto-literario-fantastic>. Acesso em 08 dez 2014.

SANTOS, Joilda Albuquerque. **Mediação da leitura literária no projeto leitura com: infinito novelo de tantas tramas e cores**. 2016. Dissertação (Mestrado Em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20-%20JOILDA%20ALBUQUERQUE%20DOS%20SANTOS%20PEREIRA.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2019.

SILVA, Gerluce Lourenço. **Práticas de leitura literária: uma análise sobre a utilização da literatura infantil na promoção do letramento literário e na formação do aluno leitor**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14644/1/2015_dis_glsilva.pdf. Acesso em: 21 mar. 2019.

SILVA, Edson Pereira. **Letramento literário no ensino fundamental**: formação de leitores por meio do conto. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Assú, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/OK.CORRIDO.%20EDSON%20Pereira%20turma%202.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SILVA, Olivia Coelho. **Formação do leitor**: desafio à prática docente e à avaliação da aprendizagem. 2016. Dissertação (Mestrado Em Educação). Universidade Federal do Cear, Fortaleza, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/Dissertacao%20de%20OLIVIA%20COELHO%20DA%20SILVA%20%20final-1.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SILVA, Maria Gorette Cogo. **Contar histórias**: um caminho para a formação do leitor literário. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Do Estado do Mato Grosso, Sinop, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5676249. Acesso em: 22 mar. 2019.

SOUSA, Franciane Lima. **Formação do leitor literário**: a contação de histórias nas ondas da rádio escolar. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3205542. Acesso em: 22 mar. 2019.

VALADÃO, Poliane Vieira Nogueira. **Do autor ao leitor**: os processos que marcam o encontro das crianças e jovens com o livro. 2017. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/TESE%20Poliane%20Nogueira%20-%20vers%C3%A3o%20final.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

REFERÊNCIAS DOS LIVROS LITERÁRIOS CITADOS NA TESE

ALPHEN, Jean-Claude. **Adélia**. São Paulo: Pulo do Gato: 2016.

AUERBACH, Patricia. **Direitos do pequeno leitor**. Ilustrações de Odilon Moraes. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

AZEVEDO, Ricardo. **O livro dos pontos de vista**. São Paulo: Ática, 2006.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustrações de Ziraldo. 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

CUNHA, Leo. **Um dia, um rio**. Tradução André Neves. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2016.

CUTBILL, Andy. **A vaca que botou um ovo**. Ilustração Russel Ayto. Tradução Lenice Bueno. São Paulo: Salamandra, 2010.

GOES, Lúcia Pimentel. **Vira, vira, vira lobisomem**. Ilustrações de André Neves. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

LEGEAY, Chloé. **Para que serve um livro?** Ilustrações da autora. Tradução Márcia Leite. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

LUGONES, Pablo. **O passeio**. Ilustração Alexandre Rampazo. Blumenau: Gato Leitor, 2017.

MACKENZIE, Emily. **Procura-se! Carlinhos Coelho, o ladrão de livros**. Ilustrações da autora. Tradução Rafael Spigel. São Paulo: Vergara & Riba editoras, 2014.

NAPP, Sérgio. **A pedra do conhecimento**. Ilustrações de Anelise Zimmermann. São Paulo: Paulinas, 2010.

NEVES, André. **A caligrafia de Dona Sofia**. Ilustrações do autor. São Paulo: Paulinas, 2011.

NICOLELIS, Giselda Laporta. **Meu amigo robô**. Ilustração Dika Araujo. Disponível em: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/historias/meu-amigo-robo/>. Acesso em: 10 out. 2019.

PARREIRAS, Ninfa. **Donana e Titonho**. Ilustração André Neves. São Paulo: Paulinas, 2018.

RIBEIRO, Jonas. **Gente que mora dentro da gente**. 7. ed. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2008.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. Tradução Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SMITH, Lane. **É um livro**. Ilustrações da autora. Tradução Júlia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

TAVANO, Silvana. **Como começa**. Ilustrado por Elma. São Paulo: Callis, 2009.

WAJMAN, Simone Schapira. **O vovô e o ovo**. Ilustrações de André Neves. 7. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

APÊNDICES

Apêndice A: Relação dos livros lidos por Emília

Quadro 13 Relação dos livros lidos por Emília

Criança	Quantidade	Livro lido	Autor (es) do livro	Onde leu	Onde conseguiu o livro	Quem indicou
Emília	1	Lolo Barnabé	Eva Furnari	Escola	Escola	Nina
	2	As aventuras do Capitão Cueca	Dav Pilkey	Casa	Casa	-
	3	Diários de aventura da Elie: amizade aos bichos	Ruth McNally Barshaw	Casa	Comrou na livraria junto com o pai	-
	4	Diários de aventura da Elie: aluna nova	Ruth McNally Barshaw	Casa	Casa	-
	5	Diários de aventura da Elie: o show tem que continuar	Ruth McNally Barshaw	Casa	A irmã emprestou	Irmã
	6	Minhocas comem amendoim	Élisa Géhin	Casa	Escola	-
	7	Ainda há tempo	Romont Willy	Casa	Escola	-
	8	Dorme menino, dorme	Laura Herrera	Casa	Projeto de distribuição de livros do Banco Itaú	-
	9	Ah, as cores!	Jorge Luján; Piet Grobler	Escola	Escola	-
	10	Dona vassoura	Guiomar Paiva	Escola	Escola	-
	11	Diário de um banana: verdade nua e crua	Jeff Kinney	Casa	Comrou na livraria junto com a mãe.	-
	12	O diário de Anne Frank	Anne Frank	Casa	Comrou na livraria junto com a mãe.	-
	13	Como fazíamos sem...	Bárbara Soalheiro	Escola	Escola	-
	14	Tato, o gato	Rob Scotton	Não se lembra	Não se lembra	-
	15	O convidado de Raposela	Alex T. Smith	Escola	Escola	-

	16	Alô, papai	Alice Horn; Joelle Tourllonias	Casa	Escola	Irmã
	17	A casa sonolenta	Audrey Wood	Casa	Casa	-
	18	Nícolas	Agnés Laroche; Stéphanie Augusseau	-	Escola	-
	19	Vitória da preguiça	Helen Lester	Escola	Mônica emprestou	-
	20	O pequeno príncipe	Antoine de Saint-Exupéry	Casa	A mãe trouxe de presente em uma viagem que fez	Mãe
	21	Chapeuzinho amarelo	Chico Buarque de Holanda	Casa	Casa	-
	22	O menino maluquinho	Ziraldo	-	-	-
	23	Gibis da Turma da Mônica	Maurício de Souza	Casa	O pai comprou	-
	24	Donana e Titonho	Ninfas Parreira	Casa	A mãe	Projeto leitura no sítio
	25	O passeio	Pablo Lugones	Projeto leitura no sítio	Projeto leitura no sítio	-
	26	Aladim	-	Escola	Mônica emprestou	Mônica
	27	Ainda há tempo	Romont Willy	Casa	-	-
	28	Reinações de narizinho	Monteiro Lobato	Casa	Casa	Mãe
	29	A volta ao mundo em 80 dias	Júlio Verne	Casa	Casa	Mãe
	30	Turma da Mônica Jovem	Maurício de Souza	Casa	Nina emprestou	Nina

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados construídos.

Apêndice B: Relação dos livros lidos por Nina

Quadro 14: Relação dos livros lidos por Nina

Criança	Quantidade	Livro lido	Autor (es) do livro	Onde leu	Onde conseguiu o livro	Quem indicou
	1	Lolo Barnabé	Eva Furnari	Escola	Escola	-
	2	O reino secreto: a praia cintilante	Rosie Banks	Casa	Ganhou da irmã	-
	3	Diários de aventura da Elie: uma viagem fora de série	Ruth McNally Barshaw	Casa	-	-
	4	Diário de um banana	Jeff Kinney	Casa	-	-

Nina	5	Querido diário otário	Jim Bantom	Casa	O livro é da irmã	-
	6	Diários de aventura da Elie: aluna nova	Ruth McNally Barshaw	Casa	Emília emprestou	Emília
	7	Diários de aventura da Elie: amizade é o bicho	Ruth McNally Barshaw	Casa	Comprou com a mãe na livraria do shopping.	-
	8	Diários de aventura da Elie: verdadeira jogadora	Ruth McNally Barshaw	Casa	Comprou com a mãe na livraria do shopping.	-
	9	Minhocas comem amendoim	Élisa Géhin	Escola	Escola	-
	10	Ah, as cores!	Jorge Luján; Piet Grobler	Escola	Escola	-
	11	Dona vassoura	Guiomar Paiva	Escola	Escola	-
	12	Nícolas	Agnés Laroche; Stéphanie Augusseau	Casa	Escola	-
	13	Vitória da preguiça	Helen Lester	Escola	Mônica emprestou	Mônica
	14	Aladim	-	Escola	Mônica emprestou	Mônica
	15	O lago do cisne	Margot Fountain	Escola	Escola	-
	16	Turma da Mônica Jovem	Maurício de Souza	Casa	Casa	-

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados construídos.

Apêndice C: Relação dos livros lidos por Mônica

Quadro 15: Relação dos livros lidos por Mônica

Criança	Quantidade	Livro lido	Autor (es) do livro	Onde leu	Onde conseguiu o livro	Quem indicou
Mônica	1	Tato, o gato	Rob Scotton	Escola	Escola	-
	2	Vitória da preguiça	Helen Lester	Na universidade onde a mãe estuda	A mãe comprou para ela	Mãe
	3	As aventuras do Capitão Cueca	Dav Pilkey	Casa	-	-
	4	As aventuras da detetive Mila	-	Casa	-	-
	5	A flauta mágica	Emanuel Schikaneder; Wolfgang Amadeus Mozart	Casa	A mãe comprou para ela.	Mãe

	6	Diários de aventura da Elie: o show tem que continuar	Ruth McNally Barshaw	Casa	-	-
	7	Gibis da Turma da Mônica	Maurício de Souza	Casa	-	-
	8	Aladim	-	Casa	A mãe comprou para ela.	Mãe

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados construídos.

Apêndice D: Relação dos livros lidos por Valentina

Quadro 16: Relação dos livros lidos por Valentina

Criança	Quantidade	Livro lido	Autor (es) do livro	Onde leu	Onde conseguiu o livro	Quem indicou
Valentina	1	Esperança para a família	Willie e Elaine Oliver	Casa	Alguém deixou o livro em sua casa	-
	2	O que há de África em nós	Wlamyra Albuquerque	Escola	Escola	-
	3	A turma da Mônica jovem	Maurício de Souza	Casa	A avó comprou para ela	-
	4	Tato, o gato	Rob Scotton	Escola	Escola	-
	5	As aventuras da Elie: aluna nova	Ruth McNally Barshaw	Casa	Emília emprestou	Emília
	6	Vitória da preguiça	Helen Lester	Escola	Mônica emprestou	Mônica

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados construídos.

Apêndice E: Relação dos livros lidos por Nikolai

Quadro 17: Relação dos livros lidos por Nikolai

Criança	Quantidade	Livro lido	Autor (es) do livro	Onde leu	Onde conseguiu o livro	Quem indicou
	1	Esperança viva	Ivan Saraiva	Casa	Casa	O pai
	2	O pintinho que nasceu quadrado	Regina Chamlian	Escola	Escola	A professora do ano anterior leu no pátio para todas as crianças
	3	Uma ideia divina	-	Casa	Casa	O pai
	4	A turma da Mônica jovem	Maurício de Souza	Casa	Casa	-

Nikolai	5	Histórias da Bíblia Infantil	-	Casa	Casa	O pai
---------	---	------------------------------	---	------	------	-------

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados construídos.

Apêndice F: Relação dos livros lidos por Eveline

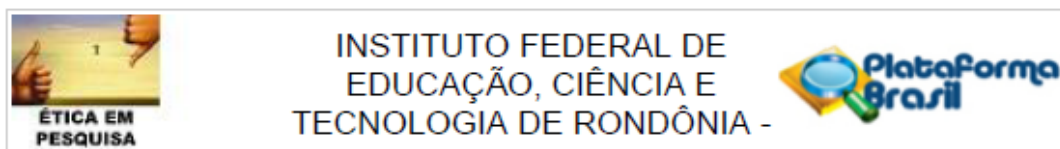
Quadro 18: Relação dos livros lidos por Eveline

Criança	Quantidade	Livro lido	Autor (es) do livro	Onde leu	Onde conseguiu o livro	Quem indicou
Eveline	1	Ladrão de galinhas	Beatrice Rodrigues	Escola	Escola	-
	2	Alô, papai	Alice Horn; Joelle Tourllonias	Escola	Escola	Nina
	3	O poder da esperança	Júliam Melgosa e Michelson Borges.	Casa	A avó deu a ela	A avó
	4	Diários de aventura da Elie: aluna nova	Ruth McNally Barshaw	Casa	Emília emprestou	Emília

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados construídos.

ANEXOS

Anexo A: parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VIVÊNCIAS LITERÁRIAS E FORMAÇÃO DE LEITORES: o papel dos mediadores pelas vozes das crianças do ensino fundamental

Pesquisador: andrea dos santos oliveira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 07587219.8.0000.5653

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3|221.492

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo que tem como objetivo compreender se há mediadores e, consequentemente, vivências significativas a influenciar na constituição do leitor literário de um grupo de crianças matriculadas no quinto ano do Ensino Fundamental. Baseado na construção de dados citada trata da realização de um estudo que propõe investigar os mediadores e mediações envolvidas no processo de formação do leitor literário. Os dados serão construídos por meio do diálogo formativo e contará das seguintes vivências literárias: ciranda dialogada, rodas de leitura e Contação de histórias e rodas de leitura. Participarão da pesquisa seis crianças devidamente matriculadas no quinto ano do Ensino Fundamental. A indicação das crianças será feita pela escola, para a construção de dados que ocorrerão no segundo semestre do ano de 2019.

A temática da pesquisa é relevante levando em consideração a importância da formação de leitores.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos foram descritos de forma clara e são exequíveis, considerando a metodologia proposta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos riscos e benefícios se mostra clara, consistente e bem detalhada. A pesquisadora



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE RONDÔNIA -



Continuação do Parecer: 3.221.492

adicionou no protocolo os procedimentos para minimizar os problemas que podem ocorrer durante a pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia

A proponente incluiu como será o processo de abordagem dos participantes da pesquisa, além de descrever como/onde será realizada a obtenção de consentimento/assentimento.

As intervenções serão nos horários regular das aulas, sendo que os alunos irão ter que sair da sala para participar, mas ela lembra que os mesmos não serão penalizados porque terão acesso as atividades e ela ainda ajudará aqueles que apresentarem dificuldade para fazer as atividades e os demais que não participarem continuarão em sala.

Crterios de inclusão/exclusão: atendeu à solicitação da comissão e incluiu claramente como serão excluídos e incluídos no projeto.

Cronograma

Descreveu todas as etapas necessárias para a execução do projeto e todas com tempo hábil.

Registro Fotográfico

Não fará registro fotográfico, portanto retirou da metodologia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE e TALE

TCLE- Atendeu todas as solicitações do parecer anterior, pois conceituou "leitores Literários", além de deixar claro e entendível de acordo com o público participantes, explicando onde e quando terão acesso aos resultados.

TALE - foram modificados numa linguagem acessível aos participantes considerando a faixa etária dos mesmos, Além de acrescentar todas as solicitações do parecer anterior.

A pesquisadora incluiu em ambos os formulários o endereço do CEP nos documentos.

Folha de Rosto – anexada corretamente. Equipe de Pesquisa houve a inclusão da orientadora na equipe do projeto.

Endereço: Avenida Tiradentes, 3009

Bairro: Setor Industrial

CEP: 76.821-001

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)2182-9611

E-mail: cepi@ifro.edu.br



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE RONDÔNIA -**



Continuação do Parecer: 3.221.492

Ausência	TALE.pdf	11/03/2019 14:58:01	andreia dos santos oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/03/2019 14:57:04	andreia dos santos oliveira	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	11/03/2019 14:54:17	andreia dos santos oliveira	Aceito
Outros	Carta_de_apresentacao.pdf	05/02/2019 20:18:29	andreia dos santos oliveira	Aceito
Outros	roteiro_dialogo.pdf	04/02/2019 10:52:34	andreia dos santos oliveira	Aceito
Outros	TERMO_AUTORIZACAO_ESCOLA.pdf	04/02/2019 10:50:36	andreia dos santos oliveira	Aceito
Orçamento	orcamento_financeiro.pdf	04/02/2019 10:49:40	andreia dos santos oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO VELHO, 25 de Março de 2019

Assinado por:
Marcio Rodrigues Miranda
(Coordenador(a))