
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA ESCOLA:
ENCONTROS E ENCANTOS**

FABIANA CRISTINA VENTURA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Outubro - 2016

FABIANA CRISTINA VENTURA

**LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA ESCOLA:
ENCONTROS E ENCANTOS**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como
parte dos requisitos para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh

Rio Claro
2016

028.5 Ventura, Fabiana Cristina
V468L Literatura infantil e juvenil na escola : encontros e
encantos / Fabiana Cristina Ventura. - Rio Claro, 2016
143 f. : il., figs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientadora: Laura Noemi Chaluh

1. Literatura infantojuvenil. 2. Literatura e educação. 3.
Práticas de leitura literária. I. Título.

FABIANA CRISTINA VENTURA

**LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA ESCOLA:
ENCONTROS E ENCANTOS**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como
parte dos requisitos para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh (orientadora)

Profa. Dra. Carla Helena Fernandes

Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Rio Claro, 04 de agosto de 2016.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA ESCOLA: ENCONTROS E ENCANTOS.

AUTORA: FABIANA CRISTINA VENTURA

ORIENTADORA: LAURA NOEMI CHALUH

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

Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru

Profa. Dra. CARLA HELENA FERNANDES
Universidade do Vale do Sapucaí

Rio Claro, 04 de agosto de 2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e, especialmente, por ter me conduzido a uma nova cidade, não só para cursar o Mestrado, mas para me reencontrar com Ele.

À minha família pela presença, pelo carinho e apoio em mais essa trajetória – minha avó Aparecida (*in memoriam*); meu pai Agenor (*in memoriam*); minha mãe Clara; meus irmãos Alexandre, Flávia e Eduardo; minha cunhada Thaís e meu cunhado Thiago.

À Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh pelos conhecimentos compartilhados, pela orientação nessa pesquisa e por me inspirar, ainda mais, nos caminhos da Educação.

À Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro/SP que autorizou a coleta de dados na unidade selecionada.

A todos da escola pesquisada, diretora, vice-diretora, professoras coordenadoras, professores/as, educandos/as, funcionários/as, que me ajudaram a compreender a importância de estar na escola e com a escola.

Aos estudantes do 5º ano por tudo o que me ensinaram com simplicidade de criança.

À Ana Carolina e à Tatiana que através do belo trabalho realizado demonstraram compromisso com a educação e com uma prática transformadora. Obrigada por me inspirarem!

À Profa. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo pela participação na banca de qualificação e por me impulsionar a perceber a *boniteza* de estar sendo pesquisadora-poeta.

À Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi pela participação na banca de qualificação e defesa, e por me auxiliar, com carinho e atenção, em mais esse passo acadêmico.

À Profa. Dra. Carla Helena Fernandes pela participação na banca de defesa, pelo carinho com que aceitou o convite e pelas ricas contribuições.

A todos do “Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade” (GREEFA/UNESP). De um modo particular à Keila, Luciane, Bruna, Joseane, Danubia, Cássia e Pamela, com as quais partilhei dos sabores e dissabores dessa vida acadêmica.

Às amigas e ao amigo da república “Moitinha” - Andréia, Beatriz, Fernanda, Clara e Marco, com os quais convivi e dividi sorrisos e lágrimas.

Às amigas e aos amigos - Jacqueline, Maurício, Fernando, Luis, Fabiana, Thalita, Michele, Keila e Sueli, que estiveram presentes e iluminaram os meus dias.

Aos amigos do “Grupo de Oração Universitário – Fogo do Céu” (GOU) por me ampararam na busca de um Amor maior. Em especial - Juliana, Flávia, Ingrid, Fábio e Rodrigo.

Aos artistas do “Coletivo poesia e Arte por Toda parte” (pARTs) por me ensinarem a “colocar a mão na massa” e, sem medo, a espalhar arte por aí. Também, ao poeta Lucas Pereira Defávori pela participação, tão importante, na oficina de poesia realizada em sala de aula.

Aos professores da UNESP/Rio Claro pela convivência e pelos vários aprendizados.

E à CAPES pelo financiamento que viabilizou a concretização desse estudo.

O grande patrimônio que temos é a memória. A memória guarda o que vivemos e o que sonhamos. E a literatura é esse espaço onde o que sonhamos encontra o diálogo. Com a literatura, esse mundo sonhado consegue falar (Bartolomeu Campos de Queirós, 2011, s/p).

RESUMO

A pesquisa desenvolvida teve uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico, com objetivo geral de analisar os documentos, os espaços e os momentos dedicados à literatura infantil e juvenil em uma escola, de Ensino Fundamental I, da Rede Municipal da cidade de Rio Claro (SP). Os objetivos específicos foram: analisar os documentos da instituição escolar, como o Projeto Político Pedagógico e outros, a fim de encontrar neles pistas que sinalizassem de que modo à prática de leitura e a literatura eram valorizadas nesse contexto; identificar e compreender as práticas de leitura literária vivenciadas pelos professores no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, através de consulta às atas de HTPC e de entrevistas realizadas com a professora coordenadora, Sophia, e com a professora Lygia, do 5º ano; analisar as formas de abordagem da literatura infantil e juvenil na turma do 5º ano, por meio de observações semanais em sala de aula. Em virtude das relações estabelecidas com a educadora e com os educandos do 5º ano, propus e coordenei uma oficina de poesia com a turma, sendo que as atividades foram realizadas em parceria com a professora Lygia. Cabe mencionar que a análise dos dados produzidos está sustentada no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), o qual procura por meio de sinais desvelar detalhes considerados irrelevantes e marginais, no entanto, esses são e foram de extrema importância para elucidar as questões aqui investigadas. Por fim, esta pesquisa evidenciou o compromisso da equipe escolar e da educadora do 5º ano com a formação de leitores, através do planejamento e da mediação das práticas de leitura literária.

Palavras-chaves: Práticas de Leitura Literária. Literatura Infantil e Juvenil. Escola.

SUMMARY

CHILDREN'S LITERATURE AND YOUTH IN SCHOOL:

MEETINGS AND CHARMS

The developed research had a qualitative approach type ethnographic, with the overall objective of analyzing the documents, spaces and moments dedicated to children's literature in a school, elementary school, of the Municipal Network of the city of Rio Claro (SP). The specific objectives were to analyze the documents of the school, as the Pedagogical Political Project and others, in order to find in them clues that signalizes how the practice of reading and literature were valued in this context; identify and understand the literary reading practices experienced by teachers in Pedagogical Work Hours Collective, by consulting the minutes of HTPC and interviews with the coordinator teacher, Sophia, and Lygia teacher, 5th grade; examine ways of children's literature class approach in the 5th year, through weekly observations in the classroom, through consultation the minutes of HTPC and interviews with the coordinator teacher, Sophia, and Lygia teacher, 5th grade; examine ways of children's literature class approach in the 5th year, through weekly observations in the classroom. Because of the relationship established with educator and the schoolchild of the 5th year, I proposed and coordinated a poetry workshop with the class, and the activities were carried out in partnership with Lygia teacher. It is worth mentioning that the analysis of the data produced is sustained in the evidential paradigm (GINZBURG, 1989), what you are looking through of the signs exhibit details considered irrelevant and marginal, however, these are and have been of utmost importance to clarify the issues investigated here. Finally, this research showed the commitment of the school team and the educator of the 5th year with the formation of readers, through the planning and mediation of practices of the reading.

Keywords: Practices of the reading. Children's and Youth Literature. School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Bonecas de garrafas PET.....	23
Figura 2. Máscaras africanas.....	23
Figura 3. Desenhos.....	23
Figura 4. Hábitos de leitura.....	64
Figura 5. Carrinho de leitura.....	66
Figura 6. Livros no pátio da escola.....	66
Figura 7. Crianças escolhendo livros.....	66
Figura 8. Crianças escolhendo livros.....	66
Figura 9. Carteirinha da biblioteca itinerante.....	68
Figura 10. Capa do livro.....	70
Figura 11. Poema concreto.....	103
Figura 12. “Menino com carneiro”.....	104
Figura 13. “Retirantes”.....	104
Figura 14. Poema concreto.....	110
Figura 15. Poema concreto.....	110
Figura 16. Capa da obra.....	111
Figura 17. Página da obra.....	111
Figura 18. Capa e contracapa do livro.....	119
Figura 19. Poema grupo 1.....	120
Figura 20. Poema grupo 2.....	120
Figura 21. Poema grupo 3.....	121
Figura 22. Poema grupo 4.....	121
Figura 23. Poema grupo 5.....	121
Figura 24. Poema grupo 6.....	121
Figura 25. Rascunho do grupo 6.....	121
Figura 26. Dicionário coletivo.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Inventário.....	25
Quadro 2. Pesquisa Scielo.....	57
Quadro 3. Pesquisa COLE.....	59
Quadro 4. Prioridades da “EMEF Cecília Meireles”.....	65
Quadro 5. Sobre literatura – Ata de HTPC.....	75
Quadro 6. Impressões e discussões a partir dos livros.....	77
Quadro 7. Livros lidos em sala.....	83
Quadro 8. Dicionário poético do 5º ano.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALB Associação de Leitura do Brasil
CBJE Câmara Brasileira de Jovens Poetas e Escritores
CEP Comitê de Ética em Pesquisas
CEU Centro de Artes e Esportes Unificados
COLE Congresso de Leitura do Brasil
HTPC Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD Programa Nacional do Livro Didático
PNLL Plano Nacional do Livro e Leitura
PPP Projeto Político Pedagógico
PROERD Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
SciELO *Scientific Electronic Library Online*
SME Secretaria Municipal de Educação
TCC Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCar Universidade Federal de São Carlos
UNESP Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIARARAS Centro Universitário Hermínio Ometto
UNICAMP Universidade Estadual de Campinas
USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CARTA A UM JOVEM PESQUISADOR-POETA.....	12
1 PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	13
2 ITINERÁRIO.....	16
2.1 Uma escola com nome de poeta. Duas professoras. E uma turma pra lá de especial.....	21
2.2 Meus passos.....	24
3 MEMÓRIAS DE LEITURA: NOS CAMINHOS DA VIDA.....	26
4 LEITURA E LITERATURA: ENTRE A OBRIGATORIEDADE E A AFETIVIDADE.....	37
4.1 Adentrando a Literatura Infantil e Juvenil.....	41
4.2 Políticas públicas de leitura literária nos documentos oficiais.....	51
5 O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACERCA DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL?.....	57
6 DESCOBERTAS: ENCONTROS E ENCANTOS NA E COM A ESCOLA.....	63
6.1 Leitura literária no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.....	71
6.2 Entre recordações: o amor de Lygia pelos livros.....	79
6.3 Momento de leitura literária: um convite ao prazer e à fruição.....	82
6.3.1 A literatura salta para a vida.....	92
6.3.2 O que diz a professora-inspiradora sobre sua prática?.....	95
7 POESIA EM SALA DE AULA: “INVENCIONICES” DE CRIANÇA.....	99
7.1 Impressões múltiplas.....	102
7.2 Poetizando a vida.....	109
7.3 Brincando com poesia.....	113
7.4 Versejando.....	118
8 UM ENCONTRO QUE DEU CERTO.....	125
9 AS PALAVRAS AINDA VIRÃO: TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	129
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICE	

CARTA A UM JOVEM PESQUISADOR-POETA¹

Botucatu, 22 de Maio de 2016.

Caro amigo,

Dias atrás tive enorme alegria ao receber sua carta.

A propósito, dias esses em que estava em vias de terminar a escrita de minha dissertação, de modo que, suas palavras repletas de inquietações fizeram com que me lembrasse de quando ingressei no Mestrado em Educação.

Sabe, também vivenciei muitos desses conflitos que você vem enfrentando, então, se me permite gostaria de aconselhá-lo e se julgar pertinente o que lhe digo, por favor, reflita mais sobre isso.

Pergunta-me se na Academia as palavras são sempre inertes, frias e impessoais. Veja bem, isso depende das mãos e dos sonhos de quem as escreve.

Quando você afirma que a linguagem científica é por demais alinhada e pomposa, o que limita o escritor e o impossibilita de dizer, de fato, o que gostaria, entendo seu ponto de vista, mas pense: se todo pesquisador se utiliza da linguagem e esta é viva, logo, há espaço para criação. Sem dúvida, é plausível (sim) expressar-se por meio de uma linguagem outra, (re) inventada, afinal as palavras científicas podem coexistir com as artísticas, e nem por isso perderão a tão necessária cientificidade, apenas correrão o risco de ficarem mais belas e acessíveis aos amantes das palavras.

Estimado amigo, antes de tudo, você deve se perguntar: a vontade que tem de poetar é tão grande quanto a vontade que tem de pesquisar? Procure a resposta no mais fundo de seu ser; se a resposta for sim, então venha para Academia com toda a sua bagagem artística/cultural. Certamente, será um bom pesquisador-poeta, fará Ciência e Arte, com toda a sua inventividade, unidas, entrelaçadas - CiénciArte.

Peço-te de modo especial que nessa jornada acadêmica não deixe, jamais, de lado a arte - tão vital a sua existência.

Lembre-se que a Universidade não é um aglomerado de blocos e paredes mortas, nela há vida, conhecimentos e sentimentos vários.

Acredite, a Academia agradecerá a você pesquisador-poeta que trouxe belezas outras... Mais que isso, seus leitores o agradecerão por inspirá-los nessa aventura científico poética. Portanto, não desista, há espaço para você e para sua arte!

*Grande abraço,
Fabi*

¹ Escrita inspirada nas "Cartas a um jovem poeta" de Rainer Maria Rilke.

O termo "pesquisador-poeta" peguei emprestado do Prof. Dr. Claudemir Belintane que se refere desse modo a Eduardo Calil (no Prefácio do livro "Escutar o invisível: Escrita e poesia na sala de aula").

Dedico essa carta a Keila e a Luciane, companheiras de Mestrado, verdadeiras pesquisadoras-poetas que trouxeram belezas outras para a Academia. Também dedico essa carta a Déia e ao Rafael, amigos que me inspiraram a olhar com mais intensidade para a arte.

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

Palavras enredadas

Convidam à leitura
Autor e leitor
Numa só costura
Mãos, olhos, ser em ação
A fiar, des-fiar, des(com)fiar
Numa eterna criação.

(VENTURA, 2016, s/p.)

A leitura literária é essencial para e na formação humana. Ao ler o indivíduo interage não apenas com a palavra escrita, mas com outras experiências, com outras existências, de modo que ler conduz ao encontro com os outros e consigo mesmo.

A saber, a história da Literatura Infantil e Juvenil brasileira desenvolveu-se muito atrelada à Educação, por isso, durante certo tempo, os textos literários foram utilizados nas escolas, em sua maioria, visando ensinar, instruir e moralizar. Dessa forma, a literatura poderia não exercer sua real função, a de despertar o prazer e a fruição ao leitor.

Cabe destacar que a literatura voltada às crianças e aos jovens foi, gradativamente, se desprendendo dos temas educativos e conservadores, assim, foram surgindo novos escritores e novas obras, com variedade de temáticas mais próximas ao universo infanto-juvenil. Apesar disso, vários autores (mencionados neste estudo) apontam que no contexto atual ainda ocorrem, em algumas escolas, atividades com leitura literária que pretendem, exclusivamente, ensinar conteúdos de áreas diversas como, por exemplo, de gramática e de interpretação de texto.

Certamente, é necessário que a literatura infantil e juvenil no âmbito escolar seja abordada, em primeiro lugar, contemplando a sua especificidade estética e artística, pois desse modo, contribuirá de fato para a formação de leitores literários, não só para a escola, mas para a vida.

Nesse aspecto, cabe uma ressalva, a leitura literária na escola não deve se restringir ao ensino da Língua Portuguesa e da Literatura (sendo essas disciplinas específicas), por sua vez, deve integrar as práticas culturais de leitura e de escrita, as quais podem e devem acontecer para além de qualquer disciplina.

Vale ressaltar que o interesse em pesquisar sobre essa temática adveio de uma amizade antiga que tenho com a palavra. Ainda criança, por diversas circunstâncias, tornei-me uma leitora, adorava viajar nos livros e com os livros. E desse amor à

literatura surgiram algumas inquietações. Enquanto leitora, pedagoga e mestranda, comecei a ponderar acerca do espaço da leitura literária no âmbito escolar e, desde então, tenho me dedicado a investigar sobre isso.

É necessário dizer que esse estudo tinha o intuito inicial de observar as abordagens da poesia numa escola, no entanto, ao me inserir na unidade escolar pude acompanhar o trabalho desenvolvido com leitura literária, diariamente, por uma professora do 5º ano, diante disso o foco do estudo ampliou-se para a literatura infantil e juvenil como um todo.

A propósito a pesquisa desenvolvida teve uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), do tipo etnográfico, com objetivo geral de analisar os documentos, os espaços e os momentos dedicados à literatura infantil e juvenil em uma escola de Ensino Fundamental I, da Rede Municipal de Ensino, da cidade de Rio Claro (SP). Os objetivos específicos foram: analisar os documentos da instituição escolar, a fim de encontrar neles pistas que sinalizassem de que modo à prática de leitura e a literatura eram valorizadas nesse contexto; identificar e compreender as práticas de leitura literária vivenciadas pelos professores, da referida unidade, no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); analisar as formas de abordagem da literatura infantil e juvenil na turma do 5º ano.

No que concerne à análise dos dados, essa ocorreu a partir das observações, das entrevistas, dos documentos e dos registros feitos no caderno de campo da pesquisa. Tal análise está sustentada no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), o qual procura por meio de pistas, sinais, indícios, desvelar detalhes considerados irrelevantes e marginais, porém, esses podem ser de extrema importância para elucidar as questões investigadas.

Portanto, o presente estudo tem a intenção de fornecer elementos que possibilitem compreender a relevância da literatura infantil e juvenil no âmbito escolar.

A presente dissertação ficou estruturada do seguinte modo: no capítulo 1, apresentei uma breve introdução acerca do assunto pesquisado; no capítulo 2, discorro sobre a metodologia adotada e os procedimentos empregados na pesquisa; no capítulo 3, narro minhas memórias de leitura, contando quando descobri o universo da leitura e da escrita, como me enveredei por ele e nele, e, também, conto dos reflexos da literatura em minha vida; no capítulo 4, discorro sobre a leitura e faço uma breve retomada histórica acerca da presença da literatura infantil e juvenil nas escolas brasileiras; no capítulo 5, trago uma pesquisa que realizei na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no Caderno de Resumos do 19º Congresso de Leitura do

Brasil (COLE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a fim de conhecer as discussões atuais acerca da leitura literária nas escolas; no capítulo 6, apresento as descobertas da pesquisa; no capítulo 7, relato a oficina de poesia desenvolvida com os educandos e seus desdobramentos; no capítulo 8, conto da importância dos encontros com os outros nesse processo de estar sendo pesquisadora; e no capítulo 9, retomo as principais discussões deste trabalho, reafirmando a importância da leitura literária para e na formação humana.

2 ITINERÁRIO

Risco, traço
Percurso, refeço
A cada passo
Provo e escolho.

(VENTURA, 2016, s/p.)

A pesquisa desenvolvida pautou-se numa abordagem qualitativa, do tipo etnográfico, pois, visando refletir sobre a literatura infantil e juvenil num contexto escolar específico, considere tal abordagem mais pertinente para conhecer e compreender o fenômeno investigado.

Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...] Além do mais, os materiais registrados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47- 48).

Desse modo, nesta pesquisa, a inserção na escola analisada foi fundamental para me aproximar das situações que os participantes experimentavam e atribuíam significados cotidianamente, por isso, o meu olhar estava voltado para a relação entre as pessoas, os acontecimentos e o local, já que “[...] para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Segundo André (2003) na pesquisa do tipo etnográfico, na área da Educação, o pesquisador emprega técnicas como observação participante, entrevista intensiva e análise documental.

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 2003, p. 28).

Revelo que tais técnicas foram, para mim, propícias para entender o evento estudado em seu contexto, contemplando sua singularidade, ainda mais, revelo que fui afetada pelos participantes e, acredito que também os afetei de algum modo (no capítulo 8 discutirei mais sobre isso). Também, por meio das técnicas mencionadas foi “[...] possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros”

que perpassam e perpassaram o cotidiano da prática pedagógica pesquisada (ANDRÉ, 2003, p. 41).

No que concerne ao trabalho de campo, André (2003) explicita que:

[...] o pesquisador aproxima-se das pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. [...] O período de tempo que o pesquisador mantém esse contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos (ANDRÉ, 2003, p. 29).

No caso desta pesquisa permaneci na escola durante cinco meses contínuos, de agosto a dezembro de 2014, sendo que realizei entrevistas, consultei documentos e fiz observações semanais em sala de aula. Retornei a unidade escolar mais algumas vezes, no ano de 2015, para prosseguir a consulta aos documentos e efetuar mais uma entrevista (ainda voltei à escola, em 2016, para convidar a equipe para a defesa de mestrado).

De acordo com André (2003) uma das características imprescindíveis ao pesquisador que opta pela abordagem qualitativa é a sensibilidade.

O uso da sensibilidade na fase da coleta significa, por um lado, saber ver mais do que o óbvio, o aparente. Significa tentar capturar o sentido dos gestos, das expressões não-verbais, das cores, dos sons e usar essas informações para prosseguir ou não nas observações, para aprofundar um determinado ponto crítico, para fazer ou não certas perguntas numa entrevista, para solicitar ou não determinados documentos (ANDRÉ, 2003, p. 61).

De fato a sensibilidade foi essencial para vivenciar a rotina da escola, tanto nos momentos de observações, quanto nas entrevistas e na análise dos documentos, além disso, para o diálogo com a comunidade escolar essa percepção sensível foi importante. Certamente, por não ter agido como uma observadora neutra e/ou passiva pude estabelecer uma relação de parceria e de aprendizado com as pessoas envolvidas na pesquisa.

Cabe frisar que, nesse tipo de pesquisa, o importante é o processo vivido e não somente o resultado final, já que todo o caminho percorrido é necessário para desvelar o experimentado, tanto pelos participantes, quanto pelo pesquisador.

No que diz respeito à pesquisa documental, por certo, olhar os documentos de uma instituição escolar é um modo de conhecer a sua história, a comunidade que atende, sua concepção de ensino e aprendizagem, as ações planejadas e desenvolvidas, entre

outras. Evidentemente, na escola, nem tudo está registrado em palavras escritas, há muitas histórias que ficam gravadas na memória dos indivíduos. Nesse aspecto, recuperar histórias pela voz das pessoas (com seus diferentes tons) é dar novos contornos ao vivenciado, uma vez que:

A história, que se apoia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios [...] a memória oral é um instrumento precioso se desejamos constituir a crônica do cotidiano (BOSI, 2003, p. 15).

Portanto, ao realizar as entrevistas com as professoras procurei conhecer e compreender, principalmente, as suas histórias de leitura, entrelaçadas as suas histórias de formação e da prática escolar.

Conforme Cademartori (2012, p. 25): “[...] seja de um modo, seja de outro, cada um de nós tem sua própria história de leitura, configurada na relação que mantivemos, a partir da infância, com os livros”.

E o fato de buscar essas histórias vai ao encontro do que propõe a abordagem de pesquisa aqui empregada, na qual há “[...] a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (ANDRÉ, 2003, p. 29). Por isso, tentei apreender e partilhar essa visão pessoal das participantes.

A respeito das entrevistas, Bogdan e Biklen (1994) enfatizam ao pesquisador que esse deve encarar:

[...] cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo [...] os entrevistadores têm de ser detectives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 137-139).

Cabe ressaltar que não só no momento das entrevistas, mas na pesquisa como um todo, tive que usar “lupas”, tal como detetive, para seguir os indícios contidos nas falas dos participantes, nos documentos, nos espaços, nos acontecimentos presenciados, a fim de melhor entender o contexto e as relações investigadas.

A propósito, para analisar os dados coletados utilizei o paradigma indiciário. Sobre esse, em “Sinais – raízes de um paradigma indiciário”, Ginzburg (1989) discorre acerca do método morelliano, desenvolvido por Giovanni Morelli, médico e historiador de arte, o qual escrevia artigos sobre pintura italiana e nesses propôs um novo método de atribuição a quadros antigos. Por meio de técnicas, o historiador, buscava diferenciar

os quadros originais das cópias, por isso, considerava imprescindível “[...] examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés” (GINZBURG, 1989, p. 144). Sendo assim, Morelli observava nas pinturas os detalhes considerados, para a maioria dos historiadores como irrelevantes, no entanto, eram tais detalhes que revelavam as características dos artistas. E foi desse modo que Morelli conseguiu catalogar minuciosamente cada pintor, o que possibilitou identificar diversas obras, revelar as autorias e distinguir pinturas verdadeiras de reproduções. Dessa forma, no paradigma indiciário a procura é, por meio de pistas e sinais, descobrir o que é considerado secundário e marginal.

A ilustrar, no livro “O queijo e os vermes”, Ginzburg (2006) narra a história de um moleiro que viveu no norte da Itália, no século XVI, seu nome era Domenico Scandella, mais conhecido como Menocchio. Primeiramente, Ginzburg relata que a partir de uma investigação feita no Arquivo da Cúria Episcopal de Udine (província italiana), onde procurava informações sobre uma seita que pesquisava, deparou-se (por acaso) com documentos de processos inquisitoriais que acusavam Menocchio de alegar que o mundo tinha se originado na putrefação. Foi então que se interessou pela história do moleiro e, anos mais tarde, debruçou-se meticulosamente sobre a vasta documentação existente, a fim de entender o acontecido e a partir dessa análise escreveu o livro. E nessa obra, pode-se perceber o paradigma indiciário, através dos pormenores captados pela ótica do autor, o qual entrelaçou várias situações que evidenciaram como Menocchio desenvolveu uma maneira própria de ler o mundo (a sua chave de leitura), uma vez que, ao fazer uso da cultura oral e escrita, formulou a sua teoria sobre a origem do mundo (por isso, foi o moleiro, um “prato cheio” para os inquisidores). Ao reconstruir a trajetória de Menocchio, Ginzburg desemboca também:

[...] numa hipótese geral sobre a cultura popular – e, mais precisamente, sobre a cultura camponesa – da Europa pré-industrial, numa era marcada pela difusão da imprensa e a Reforma Protestante, bem como pela repressão a esta última nos países católicos (GINZBURG, 2006, p. 10).

Dessa maneira, o autor propicia a reflexão sobre a importância de unir pistas, indícios, sinais, a fim de desvelar histórias e elucidar fatos negligenciados.

Sem dúvida, o fato de ter estranhado a afirmação do moleiro (que o mundo se originou na putrefação) impulsionou Ginzburg a lançar seu olhar sobre a história. Quiçá, um elemento necessário a todo investigador é o estranhamento, o qual “[...] é um meio

para superar as aparências e alcançar uma compreensão mais profunda da realidade”
(GINZBURG, 2001, p. 36).

Desse modo, ao me inserir no cotidiano da escola, procurei ir além do olhar imediato, que ultrapassasse o óbvio, ou seja, busquei um olhar apurado/aguçado com o intuito de buscar descortinar o todo da questão problematizada. Seguramente, há dados presentes nessa pesquisa que só puderam ser captados e evidenciados por meio de um olhar mais atento para as minúcias do ocorrido, até atrevo-me a dizer que um olhar de poeta, isto é, repleto de uma sensibilidade, que se abriu para a experiência daquilo que se revelou (em suas miudezas e belezas). Então, é por isso que peço licença poética a Manoel de Barros não para teorizar o seu poema, mas para estabelecer com esse um elo de sensações.

O FOTÓGRAFO

Difícil fotografar o silêncio.
Entretanto tentei. Eu conto:
Madrugada a minha aldeia estava morta.
Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.
Eu estava saindo de uma festa.
Eram quase quatro da manhã.
Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.
Preparei minha máquina.
O silêncio era um carregador?
Estava carregando o bêbado.
Fotografei esse carregador.
Tive outras visões naquela madrugada.
Preparei minha máquina de novo.
Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.
Fotografei o perfume.
Vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
Fotografei o perdão.
Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
Fotografei o sobre.
Foi difícil fotografar o sobre.
Por fim eu enxerguei a *Nuvem de calça*.
Representou para mim que ela andava na aldeia de braços com
Maiakovski – seu criador.
Fotografei a *Nuvem de calça* e o poeta.
Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa
mais justa para cobrir a sua noiva.
A foto saiu legal.

(BARROS, 2010, p. 379)

Tal como “O fotógrafo” usei as minhas lentes para tentar captar o não-dito, as sutilezas e as diferentes tonalidades (do observado e experienciado na escola). E também, posso dizer que as fotos saíram legais (no capítulo 6 apresentarei essas fotos).

2.1 Uma escola com nome de poeta. Duas professoras. E uma turma pra lá de especial

Tudo começou quando ingressei no Mestrado em Educação e a minha orientadora, Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh, sugeriu que eu participasse do projeto do Núcleo de Ensino² “Prática de leitura e literatura na formação de professores”, coordenado pela mesma. Vale destacar que, uma das propostas desse projeto é a constituição de um curso de extensão do qual participam professoras coordenadoras, vice-diretoras, coordenadoras pedagógicas (todas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação/SME de Rio Claro) e estudantes da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

A sugestão, de participar do grupo, adveio do fato de que naquele ano (2014), os encontros seriam pautados em discussões acerca da literatura na escola, assim, seria válido vivenciar tais momentos, além disso, seria uma boa oportunidade para convidar as professoras coordenadoras a participarem da pesquisa de mestrado.

No primeiro encontro fui apresentada aos integrantes pela professora Laura, a qual disponibilizou o espaço para que eu explicasse a proposta da pesquisa, logo, três professoras coordenadoras aceitaram o convite, de modo que, a escolha da instituição ocorreu considerando o local mais acessível, para mim, em termos de deslocamento.

Ressalto que o grupo propiciou o contato, de um modo mais próximo, com a professora coordenadora da escola pesquisada. E, ainda mais, potencializou indagações e reflexões sobre a literatura e a criança.

Na escola, para o início da coleta de dados, apresentei à diretora a autorização, da SME de Rio Claro para o desenvolvimento da pesquisa e o parecer do Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) já com a aprovação.

² Esse projeto ocorreu no período de 2012 a 2013, contou com o auxílio financeiro da Pró-Reitoria de Graduação da UNESP que também outorgou bolsas para graduandos que além de participarem do curso de extensão, se inseriram em escolas parceiras para desenvolver, juntamente, com as professoras das salas, propostas que fomentassem práticas de leitura literária na busca pela constituição de sujeitos leitores.

No que se refere à unidade escolar, essa localiza-se em um bairro situado na região nordeste (cerca de 4,5 km do Centro) da cidade de Rio Claro, e, atualmente, o bairro é um dos mais populosos do município.

A escola foi inaugurada em 2003 e recebeu o nome em homenagem a uma poetisa que viveu durante muitos anos em Rio Claro, por isso, optei por dar o nome fictício a unidade de “EMEF Cecília Meireles”.

Como consta no Plano de Trabalho (2014, p. 19), a perspectiva teórica adotada pela unidade escolar é a histórico-cultural de Vigotsky “[...] com o objetivo de ajudar o aluno a atribuir sentido aos objetos de conhecimento, considerando ainda, os princípios da ‘Pedagogia de Projetos’, centrada na formação global dos alunos”.

Em 2014, a “EMEF Cecília Meireles” atendia a cerca de 370 estudantes do Ensino Fundamental I, divididos em dois ciclos (Ciclo I – do 1º ao 3º ano; Ciclo II – do 4º ao 5º ano), sendo 16 classes, oito no período da manhã e oito no período da tarde.

Em relação à estrutura física, a escola dispõe de salas de aula; sala de informática; sala de professores; sala da direção; sala da coordenação; sala de materiais didáticos e pedagógicos; sala de recursos multifuncional para Atendimento Educacional Especializado (AEE); sala de reforço; secretaria; cozinha; refeitório; pátio coberto; pátio gramado; lavanderia; almoxarifado; estacionamento; banheiros e rampas acessíveis; jardim e horta.

Quanto ao quadro profissional, em 2014, contava com 18 professores e 15 funcionários. A respeito da formação dos educadores, no Plano de Trabalho (2014) está indicado que, dos professores de Educação Básica I (PEB-I), 13 possuem graduação em Pedagogia e Especialização, e 1 possui graduação em Pedagogia; dos professores de Educação Básica II (PEB-II), 1 possui graduação em Letras e Especialização, 1 possui graduação em Pedagogia e Especialização em AEE, 2 possuem graduação em Educação Física, e 1 possui graduação em Educação Artística.

Vale destacar que, das visitas que fiz a escola presenciei um ambiente agradável. Logo na entrada, próximo a secretaria, havia um mural com fotos de atividades realizadas pelos e com os educandos, já no pátio da escola, havia o carrinho de livros, exposições de artes e painéis de desenhos das crianças etc.

Figura 1 – Bonecas de garrafas PET**Figura 2 – Máscaras africanas****Figura 3 – Desenhos**

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2014).

Essas atividades, como a da “Exposição África”, coloriam o pátio e davam uma singularidade especial a “EMEF Cecília Meireles”.

Ressalto que participaram desta pesquisa a professora coordenadora Sophia e a professora Lygia do 5º ano, de modo que, seus educandos não foram participantes diretos, mas como eram os destinatários das ações e práticas desenvolvidas pela educadora, logo serão citados neste estudo. Vale dizer que os participantes foram e são compreendidos como parceiros e protagonistas da/na pesquisa e não como meros informantes, também os nomes aqui apresentados são fictícios, sendo que as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado pelo CEP, assim autorizaram o uso de suas falas e escritas.

Sobre a formação e atuação das participantes, destaco que Sophia possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cursou Especialização em “Ética, Valores e Saúde na Escola” pela Universidade de São Paulo (USP) e Especialização em Coordenação Pedagógica pela UFSCar, é professora da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro desde 2008, sendo que atuou como professora coordenadora da “EMEF Cecília Meireles” durante todo o ano de 2014, já em 2015, Sophia deixou a coordenação e assumiu o cargo de diretora de outra escola da mesma rede.

A professora Lygia possui licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIARARAS), cursou Pós-Graduação na área de Educação Especial pelo Centro Universitário Claretianos, iniciou na docência em 2010 e atuou como professora na “EMEF Cecília Meireles” de 2013 até o início de 2015 (ano em que foi convidada para assumir o cargo de vice-diretora na escola em que Sophia atua como diretora).

É válido enfatizar que busquei conhecer as histórias de leitura de Sophia e de Lygia, as quais revelaram detalhes pessoais, sendo possível conhecê-las melhor através dessas histórias (apresentarei esses relatos no capítulo 6). Sophia e Lygia, na época da pesquisa, tinham 30 anos. As duas me acolheram muito bem, foram sempre solícitas e abertas ao diálogo, de modo que aprendi bastante com o empenho e a dedicação delas.

O 5º ano, da professora Lygia, era composto por 28 crianças, na faixa etária de 10 a 12 anos, uma turma pra lá de especial, em sua maioria educandos acolhedores, alegres, comunicativos, participativos e curiosos (no capítulo 6, também, será possível ao leitor saber mais sobre essas crianças tão queridas).

2.2 Meus passos

No decorrer deste estudo os procedimentos e os materiais empregados foram:

Pesquisa bibliográfica, a fim de conhecer as discussões sobre leitura e literatura infantil e juvenil no contexto escolar, foram realizadas buscas na base de dados SciELO e no Caderno de Atividades e Resumos do 19º COLE, com o intuito de conhecer as discussões atuais a respeito da temática abordada. Ressalto que, tais fontes foram escolhidas devido à importância e ao alcance que têm na divulgação científica.

A **pesquisa de campo** foi desenvolvida por meio de observações na escola, com a intenção de conhecer o espaço físico e os ambientes destinados à leitura; as observações, também, ocorreram na sala de aula do 5º ano, para conhecer as práticas de leitura literária realizadas, diariamente, pela professora Lygia. Os dados coletados foram anotados no caderno de campo da pesquisadora. Também, foram realizadas entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, (uma) com a professora coordenadora e (duas) com a professora do 5º ano, a fim de conhecer suas histórias de leitura, formação inicial/continuada e suas práticas de leitura literária. Ainda, foram consultados os documentos da escola para compreender o contexto da inserção da literatura infantil e juvenil na unidade, além de identificar as propostas e práticas em relação à leitura literária. Os documentos consultados foram: o Projeto Político Pedagógico (PPP/2010-2014), o Plano de Trabalho (2014), as Atas de HTPC (2014), o Plano de Trabalho do Professor Coordenador (2014) e o Livro “Viagem ao Mundo da Leitura e da Escrita” (2014), composto por textos produzidos pelos educandos. Vale mencionar que, devido às relações estabelecidas com a professora e com a turma do 5º ano, surgiu a proposta da realização de uma oficina de poesia, desenvolvida por mim em parceria com Lygia.

A **análise dos dados** foi realizada a partir das observações, dos documentos, das entrevistas e dos registros feitos no caderno de campo da pesquisadora. E, como já mencionado, essa análise está sustentada no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). Os materiais coletados e utilizados estão descritos a seguir.

Quadro 1. Inventário

Tipo de Material	Forma de Coleta/ Uso	Disponibilizado/ Cedido pela
PPP 2010-2014	Consulta e transcrição	Equipe escolar
Plano de Trabalho de 2014	Consulta e transcrição	Equipe escolar
Atas de HTPC de 2014	Consulta e transcrição	Equipe escolar
Plano de Trabalho do Professor Coordenador de 2014	Consulta e transcrição	Professora coordenadora
Livro “Viagem ao Mundo da Leitura e da Escrita”, de 2014	Consulta e transcrição	Equipe escolar
Escrita: Minhas Memórias de Leitura	Consulta	Professora coordenadora
Caderno de campo da pesquisadora (2014 e 2015)	Consulta	Pesquisadora
Roteiros das entrevistas	Apoio	Pesquisadora
Poemas impressos, poemas escritos à mão em cartões coloridos e imagens	Oficina de poesia em sala de aula	Pesquisadora
Dicionário poético e poemas coletivos escritos pela turma do 5º ano	Oficina de poesia em sala de aula	Pesquisadora e Professora do 5º ano
Gravações em áudio 1, 2 e 3	Entrevistas: com a professora coordenadora; com a professora do 5º ano. Transcrições das mesmas	Pesquisadora
Carteirinha da biblioteca escolar	Consulta	Equipe escolar
Figuras: 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	Arquivo de imagens	Pesquisadora
Figuras: 6 e 7	Arquivo de imagens	Equipe escolar

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2016).

É necessário dizer que acredito ser essencial, em primeiro lugar, apresentar a minha história de leitura, então retorno alguns passos e faço aqui um convite: que tal caminhar por alguns cenários de minha vida?

3 MEMÓRIAS DE LEITURA: NOS CAMINHOS DA VIDA

Mas há incongruência e dúvida em tudo, pois a memória não recupera o passado com exatidão: lembra e deslembra, diz e desdiz, afirma para negar ou contrariar. A memória é o lugar da hesitação e da ambiguidade: o móvel da imaginação. O movimento é sinuoso, construído por quadros que formam microcosmos, mas que remetem a outros e se relacionam com o todo (HATOUM, 2013, p. 186).

Ao recordar-me do tempo de criança é impossível não pensar nos livros e nas muitas histórias que fizeram parte dele!

Corpos e letras rodopiando, quando penso nos meus seis anos de idade me veem à mente lembranças da Pré-escola. Época boa. A professora era legal e carinhosa. O A-B-C todos juntos soletrávamos. E eis que aprendi a escrever: *FABIAfA...* De vez em quando, havia leitura de contos de fadas, contação de histórias, fantoches, pura diversão! E cantávamos, cirandávamos, criávamos brinquedos mágicos... O parque era meu local preferido, pois, nessa faixa etária, brincar era permitido. E isso é tudo o que a minha memória consegue alcançar.

Numa maré de palavras e livros fui adentrando aos poucos, aos sete anos conheci mais do universo da leitura e da escrita, quantas palavras novas diante de meus olhos inquietos!

Em sala de aula, havia prova oral, ou seja, aquele momento de ler em voz alta... E como era grande o medo de errar na frente dos colegas! Em casa, passava horas fazendo as tarefas escolares. Tinha vontade de ler tudo o que aparecia pela frente.

Na escola municipal em que estudei, da 1ª até a metade da 3ª série, os materiais de leitura eram, basicamente, os livros didáticos. Por sua vez, o acesso aos livros de literatura infantil era limitado e a biblioteca, se é que havia, não estava disponível às crianças.

Também não tinha livros em casa, mas costumava visitar a biblioteca de meu bairro, que funcionava numa casa alugada, nessa havia duas salas com estantes contendo livros e jogos, sendo que, numa das salas os livros dividiam espaço com uma pia de cozinha. Percorria o trajeto, de casa até a biblioteca, com a minha irmã mais velha (Flávia) e com algumas amigas, ir à biblioteca era praticamente um passeio.

Nessa época, eu adorava os livros com ilustrações coloridas, apreciava bastante os da coleção “Gato e Rato” de Eliardo França e Mary França. Recordo-me, de modo especial, do livro “Maneco Caneco, Chapéu de Funil” escrito e ilustrado por Luís

Camargo, a história e as imagens me faziam viajar, uma vez que, objetos comuns se transformavam e davam vida a outros. Assim, o personagem Maneco era composto por uma chaleira (que era a sua cabeça), uma concha e uma escumadeira (que eram as suas mãos), uma vassoura e uma pá (que eram os seus pés). Ah! Ele era um personagem bem engraçado!

A propósito, ler era uma diversão, pois podia perambular entre bruxas, fadas, reis, princesas, heróis, vilões, animais que falavam... As palavras ganhavam vida, tudo que havia nos livros parecia se transformar, por meio da imaginação, em algo mágico.

E assim num mar de histórias eu navegava... Eram tantas formas, texturas, imagens, cheiros, sons, gostos... Sinestesia na leitura, queria através dela descobrir o mundo!

Leitura - imposição e gratuidade: *“Vou ler, prestem atenção, depois é para preencher o questionário e quem for terminando pode ler um gibi”* – dizia D. Odete com voz suave.

Como já disse, em meados da 3ª série, fui estudar em outra escola municipal, onde cursei até a 8ª série. Nessa unidade a biblioteca era acessível aos alunos, por isso, era mais um lugar em que podia apreciar os livros.

Na 4ª série, lembro-me de que gostava demais quando a professora lia as histórias e fábulas, que compunham o livro didático de Língua Portuguesa, mesmo que depois tivesse que fazer os exercícios de interpretação, eu nem ligava, porque concluindo rapidamente a tarefa podia ler os gibis da Turma da Mônica, eu adorava!

Da 5ª a 7ª série, tive um professor de Matemática que, mensalmente, levava a turma à biblioteca, com o intuito de realizar pesquisas diversas nas enciclopédias, e ao finalizar a atividade os alunos podiam ver e ler outros livros, eu sempre aproveitava o tempo restante para conhecer novas histórias. E de estante em estante, descobri os livros da Coleção Vaga-Lume, li vários e gostei.

De um modo geral lembro que, na escola como um todo, os momentos dedicados à literatura eram, na maioria das vezes, restritos as festividades, nas quais havia contação de histórias, declamação, dramatizações e outros.

Uma lembrança boa que tenho é que, quando cursava a 8ª série, tinha o costume de trocar leituras com um amigo (Fernando), quando ele gostava de um livro me indicava e vice-versa e depois conversávamos sobre. Nesse hábito que cultivamos foi possível ler livros de diferentes gêneros e de inúmeros autores.

Literatura em movimento... Hora do almoço. Muito sono. Cadarço desamarrado. Na mochila – lápis, cadernos, livros didáticos e literários. Entro no ônibus escolar. Só, abro “São Bernardo” de Graciliano Ramos. Desperto. Esqueço a fome. A viagem segue mais rápida e prazerosa...

Cursei o Ensino Médio numa escola estadual, nessa nem cheguei a conhecer a biblioteca, estava sempre fechada.

Apesar disso, comecei a ter mais contato com literatura na disciplina de Língua Portuguesa, que era dividida entre Redação, Gramática e Literatura. Desse modo, os professores explicavam sobre as “escolas literárias”, apresentavam fragmentos de obras para exemplificar cada período, eram trechos de narrativas, romances, poemas, peças de teatro e outras. Eram raras as vezes que, os professores, exigiam a leitura de uma obra completa, entretanto, nesses poucos momentos de leitura obrigatória, os livros mais indicados foram os de José de Alencar e de Machado de Assis. Terminada a leitura tínhamos que responder a extensos questionários, não era perguntado se havíamos gostado ou não do livro, o que sentimos ao ler... E onde ficávamos (nós leitores) nessa história?

Evidentemente, tal prática estava voltada ao ensino de literatura, no qual o foco (talvez) estivesse em conhecer a sua história. No entanto, eu queria partilhar - com os professores e com os colegas dos sabores da literatura...

Como eu já gostava de ler, ficava curiosa quando eram apresentados esses trechos de obras, por isso, ia até a biblioteca central da cidade (que possuía mais títulos) para procurar o livro citado em sala de aula, dessa forma, fui ampliando o meu repertório literário.

Ainda na adolescência, eu e a Flávia, começamos a trabalhar em um projeto socioeducativo, do qual havíamos sido alunas nos anos anteriores, ministrávamos oficinas de artesanato para crianças e, de vez em quando, eu aproveitava para ler um livro para elas. E, novamente, no caminho que percorríamos (de casa ao trabalho) havia a biblioteca do bairro - que já tinha mudado de lugar e funcionava em outra casa alugada. Então, aproveitávamos e fazíamos uma pausa no trajeto para pegar alguns livros.

Nessa época eu era uma leitora voraz, não tinha muitos critérios de escolha, lia tudo o que me chegasse às mãos. Lia em qualquer lugar, em casa, na escola (no intervalo das aulas) e, principalmente, no ônibus escolar.

Eram páginas viradas e vidas espreitadas, eram sonhos desvendados e a cada nova história mais seres amados... Ah! O livro, objeto de tanta afeição, povoado de paisagens, cenários, personagens, itinerários surpreendentes. O livro, meu companheiro com o qual passei horas na juventude... Lembro-me que, aos 17 anos, um livro que me fascinou foi “Os Miseráveis” de Victor Hugo, passei noites e noites lendo...

Ler era magia... Nas leituras eu saía de minha pele e adentrava a dos personagens, suas dores e alegrias experimentava, terminada a história era um choque; tinha que voltar a mim, eram “uns cinco minutos” de sensação estranha, parecia que nada mais tinha sentido, então, eu percebia que era só o final de mais uma história que me encantara... Assim, eu ia para a próxima.

Outro autor que gostei demais e procurei ler vários de seus escritos foi George Orwell, refleti muito sobre a luta pelo poder lendo “A revolução dos bichos”, pude sentir o calor insuportável dos “Dias na Birmânia” e a vigilância opressora em “1984”. (Queria ler mais livros dele, mas não havia na biblioteca da minha cidade, fiquei com esse desejo - um dia ainda vou ler as obras completas de Orwell).

Também, preciso contar que participei do jornal comunitário “*Midi@ Inteligente*”, produzido pelos moradores de meu bairro (através do patrocínio de comerciantes locais), o intuito desse jornal era ser um espaço de divulgação cultural e de reivindicação da comunidade. Assim, o “*Midi@*” foi uma ótima prática de leitura e de escrita, e, ainda mais, um exercício de cidadania.

Momento crucial em minha vida foi o encontro com o poema. Acredito que só me dei conta do que era um poema quando estava no Ensino Médio, então, passei a ler: Carlos Drummond, Cecília Meireles, Cora Coralina, Mário Quintana, Fernando Pessoa (só bem mais tarde conheci Manoel de Barros e me apaixonei para sempre).

Outra vez, partilhava as leituras com o Fernando - que lia e escrevia poemas. Fui cativada pela poesia, essa pura expressão de beleza, subjetividade sem fim.

Quando estava no 3º ano do Ensino Médio, as professoras de Literatura e de Matemática - Adelaide e Marlene - comentaram sobre uma parceria que havia entre a nossa escola e um poeta de Portugal, esse tinha um site³ de obras literárias, no qual havia um espaço destinado aos poemas escritos por alunos brasileiros, de modo que, quem quisesse escrever estava convidado a partilhar seus escritos.

³ www.poemar-pt.com

Lembro-me do quanto essas professoras me incentivaram a escrever, eu dizia para elas que adorava ler, mas não escrevia poemas... Mas, um dia senti um desejo enorme de escrever, era um poema que há muito estava em mim, então consegui entender as palavras de Drummond - sobre conviver com os poemas, antes de escrevê-los; mostrei o escrito para as professoras, elas gostaram e acredito que esse esteja até hoje no site. E esse foi o meu primeiro poema:

O DESPERTAR DE UM GUERREIRO

É estranho, mas hoje de manhã
 acordou um guerreiro dentro de mim;
 um guerreiro que há muito dormia.
 Agora ele quer sair e lutar,
 ele não usa armas, apenas palavras.
 Não sei de onde ele veio
 e nem porquê só agora despertou.
 Mas sei que não vou deixá-lo partir,
 pois quem sabe este guerreiro
 com seu bom coração
 consiga trazer paz a essa nação...

(VENTURA in Antologia de poetas, 2009, p. 34)

Poema simples, mas que desvela um dos meus encontros com a palavra poética. Confesso que ainda trago na memória a primeira vez que li “Cartas a um jovem poeta” de Rilke, nesse tempo, nem bem tinha começado a me aventurar na palavra poética, de modo que, me questioneei se eu era mesmo forçada a escrever; depois de mergulhar em mim, cheguei à conclusão de que sim... Quando percebi já estava completamente apaixonada pela poesia que me convidava à escrita e ao autoconhecimento.

Posteriormente, já adulta, tive a alegria de ter alguns poemas publicados em Antologias da Câmara Brasileira de Jovens Poetas e Escritores (CBJE/RJ).

Quando concluí o Ensino Médio, veio o cursinho pré-vestibular, vieram às dúvidas sobre o que prestar - Jornalismo, Letras, Pedagogia? Optei pela Pedagogia, pois como já havia trabalhado no projeto socioeducativo sentia desejo de ensinar e aprender.

Reflexões e ações diversas na licenciatura em Pedagogia na UNESP de Bauru, tempo de muitas (des) construções sobre ser educadora.

O que quero contar é que no curso tive algumas disciplinas⁴ sobre literatura infantil e juvenil, de maneira que, na minha formação inicial pude refletir acerca da importância do texto literário para e na formação humana.

Na graduação compartilhava com alguns amigos os meus poemas e foram eles que me incentivaram a criar uma página na internet reunindo meus escritos, por isso, fiz o blog “A vida é feito poesia”⁵.

Ah! E a biblioteca da UNESP e seu acervo maravilhoso... Sempre que ia lá para pegar um livro para alguma aula, aproveitava e escolhia uma obra literária, pois na viagem de ônibus que fazia todos os dias, de Botucatu a Bauru, tinha como companhia Clarice Lispector, Rachel de Queiroz, Aldous Huxley e outros.

Ainda durante a Pedagogia, por ocasião das atividades do Estágio Curricular Supervisionado, tive a oportunidade de observar, nas salas de aula, diversas situações de ensino e aprendizagem. E chamava-me bastante atenção a forma com que os professores utilizavam os textos literários, geralmente, para busca de informações, através de questionários objetivos. Diante desse quadro, algumas inquietações surgiram em meu caminho de futura educadora, comecei a refletir sobre o papel do professor enquanto formador de leitores literários.

E foram as observações mencionadas que me impulsionaram a propor uma atividade de intervenção para o estágio, já que havia a obrigatoriedade de realizar uma regência, ou seja, algumas horas de aula, então elaborei e desenvolvi uma oficina de poesia com crianças, a qual intitulei “Con (versando) sobre poesia”, foram atividades baseadas no diálogo e na troca de experiências literárias, momento muito rico para mim e creio que para as crianças também.

Destaco que em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)⁶ escrevi um capítulo sobre livros para brincar, em que apontava a relevância da leitura desde a mais tenra idade, além disso, ressaltava que o livro para os bebês é como um brinquedo, portanto, a literatura, os livros, chegam aos pequenos de modo lúdico.

Em 2012 concluí os estudos e, logo em seguida, trabalhei por seis meses como Agente de Desenvolvimento Infantil numa Creche, onde desenvolvia com a minha turma de bebês (de um a dois anos) atividades de mediação de leitura. Dessa forma,

⁴ Texto e Imagem (obrigatória); Atividades lúdicas e Literatura Infantil (obrigatória); Literatura na Educação Infantil (optativa).

⁵ <http://avidafeitopoesia.blogspot.com.br>

⁶ “Objetos lúdicos no cotidiano da Creche: com o que brincam e jogam os bebês?”, orientado pela Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, apresentado na UNESP, Bauru, em 2012.

pude reiterar a importância dos livros como objetos para brincar e iniciar a leitura por meio dos sentidos.

Novos olhares... Descubro a escrita desprendida. Mergulho no passado. Relembro minhas origens.

Por ainda pensar sobre o espaço da literatura nas creches e nas escolas, resolvi continuar os estudos. Ingressei no Mestrado em Educação na UNESP de Rio Claro, na linha de pesquisa “Linguagem-Experiência-Memória-Formação”.

Antes de tudo, a professora Laura (minha orientadora) deu uma tarefa, pediu-me que escrevesse as memórias de leitura, por isso, passei a refletir acerca de minha história e de onde é que veio o gosto pela poesia.

Puxando pela memória só conseguia pensar nos livros que povoaram minha infância, no entanto, não eram livros com poemas. Também tinha as brincadeiras cantadas, repletas de poesia, mas ainda faltava uma chave... Não conseguia encontrar, emendar os fios dessa história... Desisti de procurar, na ocasião, registrei nas memórias que o gosto pela poesia, possivelmente, vinha das narrativas lidas na infância. E deixei essa questão de lado.

Cabe dizer que na Pós-Graduação foi importante ter cursado a disciplina “Leitura e Escrita: das práticas culturais às práticas pedagógicas”, ministrada pela Profa. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo e pela minha orientadora. Logo no início, as professoras lançaram aos estudantes a proposta de escreverem um registro sobre cada aula, sendo uma escrita com espaço para falar das sensações do que foi vivenciado na disciplina, em relação aos textos e as discussões. Então, a Maria Rosa disse que seria uma espécie de “escrita desprendida”. Retomo aqui alguns pensamentos desencadeados em mim a partir dessa proposta.

Escrita desprendida: detive-me por um tempo na reflexão dessas duas palavras, ponderava que na universidade, de certa forma, os estudantes não tem tanta “liberdade” para escreverem a seus modos, já que existem normas e padrões pré-estabelecidos para uma escrita acadêmica. Relembra que enquanto universitária, desde os primeiros anos da graduação, notava que havia bastante rigor nas escritas valorizadas pela maioria dos professores, então, com o passar de uns meses do ingresso no curso, observava que a minha escrita ia se conformando, se moldando as normas, isto não era algo ruim, pois era necessário conhecer e dominar um linguajar mais acadêmico. No entanto, observava que a minha escrita tornava-se um tanto “viciada”, por vezes, sem espaço para a criatividade. Nesse sentido, refletia se existia um modo certo de escrever academicamente, contudo foi por meio da disciplina em questão que passei a me interrogar: é possível e aceitável, na universidade, uma escrita desprendida? Por fim, compreendi que a resposta a essa indagação estava relacionada ao desafio de alcançar um equilíbrio entre uma escrita acadêmica e uma escrita poética, mas seria admissível uma

escrita acadêmica e poética? Unindo as duas não estaria descaracterizando a ambas? Como saber equilibrá-las? Como desatar a palavra sem perder o controle sobre ela? (Escrita final, 07/10/2014).

Foram as reflexões acerca da escrita desprendida que me auxiliaram a perseverar nessa vida acadêmica, pois, como todo poeta eu sou “passarinho livre”, não consigo habitar numa escrita “engaiolada”.

Outra disciplina importante foi a de “Seminários de Pesquisa em Linguagem-Experiência-Memória-Formação”, ministrada pela professora Laura. Nessa pude repensar minhas memórias, durante a leitura de um texto de Bakhtin (2003, p. 394) a seguinte frase me paralisou: “[...] O reflexo de mim mesmo no outro. A morte para mim e a morte para o outro. A memória”. Tais palavras fizeram com que eu mergulhasse em minha história de vida, lembrei-me de meu pai, já falecido há alguns anos, de como eu me via nele. Ao pensar sobre isso, consegui encontrar algumas peças perdidas do quebra-cabeça de minha trajetória enquanto leitora e escritora de poesia.

Como na outra disciplina, nessa também havia a prática de escritas, e retomo algumas palavras que escrevi na ocasião.

Relembrando meu pai, voltei à infância: 5 anos, 6 anos, nem frequentava escola ainda. Meu pai e seu rádio, ouvindo e cantando moda sertaneja, moda de viola, música raiz, Cururu, Repente, pura poesia cantada, as rimas, as rimas... Encontrei a chave! A poesia - antes da escrita, me chegou aos ouvidos, a poesia cantada... Meu pai era analfabeto, começou a trabalhar muito cedo, vivia no campo, não tinha escola; foi tratador de animais, jardineiro, tratorista, adorava Cururu... Meu pai, mesmo não conhecendo as letras me ensinou o gosto pela poesia... A poesia – a minha vida, o pai – a minha vida. Obrigada Bakhtin, me fez achar a chave esquecida, empoeirada pelo tempo, mas esperando em um cantinho da memória... Obrigada! (Escrita nº 4, 23/10/2014).

Assim, fui impulsionada a revisitar memórias adormecidas, pude ressignificar a minha história de leitura e de onde adveio o gosto pela poesia, ora, veio bem antes do encontro com o poema em si, pois o poema (gênero) conheci na escola, mas a poesia já estava antes, estava na vida. Também, na disciplina, escrevi o poema a seguir.

RAÍZES

Interior de São Paulo. Botucatu.
 Distrito de Rubião Júnior.
 Casa pequena e um grande quintal:
 Um curral e um viveiro,
 Árvores, pés de frutas,
 Uma horta e flores num canteiro.

Laranja, mexerica, limão,
 Moranguinhos,
 Goiaba, banana e mamão.
 Cachorro, galinhas, galo,
 Coelho, vaca, boi e cavalo.

O pai era jardineiro e tratorista
 Em casa ele cuidava das criações como um artista!
 Escola ele nunca frequentou,
 Mas falava várias línguas
 Que a vida lhe ensinou...
 Línguas essas de conversar com bichos e plantas -
 De tanto escutar o pai conhecia os segredos da terra.

A mãe trabalhava no lar,
 Fazia sonhos...
 Queijos, bolos e salgados para vender,
 Ela era maestra dos temperos e das cores,
 Regia uma orquestra de aromas e sabores.
 Eu e meus irmãos pequenos
 Brincávamos dia todo nos arredores,
 Assim, a poesia primeiro me chegou aos olhos,
 O lugar em que morávamos
 Era um lugarzinho poético.

O rádio do pai estava sempre ligado,
 Ele cantarolando
 Moda de viola caipira - fruto do interior -
 Cururu e Repente, a poesia cantada,
 O ritmo simples da terra da gente
 Entoadado de um modo profundo...
 Assim a poesia me chegou aos ouvidos.

Adiante no tempo, distante desse cenário,
 Já não havia mais o rádio do pai, já não havia mais o pai...
 Tudo ficou nos olhos, no coração e na memória, é o que importa!

Por último a poesia me chegou às mãos, a experiência
 Com o poema, os versos que me fazem lembrar quem sou
 E assim é que a poesia atravessou
 E atravessa toda a minha existência.

(Escrita para o seminário da disciplina, 04/12/2014).

Gosto desse poema, pois ele desvela o espaço da poesia em minha vida, passando pelo lugar, pelas pessoas, pelas vivências, evidenciando a poesia como constituinte das experiências significativas, as quais foram marcadas por certo jeito de olhar; jeito esse que pode ser ressignificado no decorrer do tempo e da vida.

A poesia revelou ser amor enraizado em meu ser, desde a infância, as minhas origens... Do lugar poético onde nasci, lugar-poesia onde cresci... Penso naqueles tempos que passavam vagarosos, sem a pressa do relógio, sem a exigência de fazer mil coisas, a única prioridade era brincar... Brincar no chão, entre árvores e animais, ser infância, sem medo, sem enredo, ser somente, ser poesia.

Quando cresci, a poesia me acompanhou, ganhou força, de modo que não sei ver sem ela, não sei ser sem ela, não sei viver sem ela, a poesia é a minha lente de enxergar o mundo, é a chave que abre minha vida.

Sair a poetar, desejo antigo, desejo vivo, desejo ainda...

Algo importante, que não poderia deixar de contar, é que quando mudei para Rio Claro fui morar na República “Moitinha”, na qual a Flávia já residia com mais três meninas - Beatriz, Fernanda e Andréia, que cursavam Ciências Biológicas.

Morar com elas foi uma experiência nova e muito boa. Com a Andréia troquei muitas “figurinhas”, pois ela também tem um blog, “Maressando”⁷, no qual partilha seus escritos. Um dia, em casa, conversávamos sobre o pouco espaço que há para a arte na universidade, foi então que a Andréia lançou a proposta de iniciarmos um grupo de pessoas para discutir sobre isso e, também, para realizar intervenções artísticas pela UNESP e pela cidade.

A princípio só havia nós duas no grupo, lentamente mais pessoas foram se achegando e conseguimos por “a mão na massa”. Os membros intitularam o grupo de Coletivo pARTs (Poesia e Arte por Toda Parte), assim, colorimos muitos espaços. Fizemos algumas atividades como: sarau; varal de poemas no Restaurante Universitário; homenagem ao poeta Drummond - na praça do centro da cidade; café poético e mostra de filmes num evento da UNESP; e oficina de poesia em duas escolas Municipais de Rio Claro.

Ressalto o pARTs como fundamental em minha vida, porque percebi que é possível disseminar arte, mesmo com poucos recursos, além disso, o coletivo me auxiliou a refletir acerca do espaço da literatura na escola e na sociedade.

A palavra - vício e sonho eternos... Acredito no potencial humanizador da literatura, faço essa afirmação com base na minha vivência como leitora, uma vez que, acredito que as diversas obras literárias que li ao longo da vida me fizeram ser quem sou, as histórias me aproximaram dos outros; outros seres, outros mundos, que me

⁷<https://maressando.wordpress.com>

sensibilizaram, fizeram com que eu aprendesse a mergulhar em mim e, também, aprendesse a olhar para os demais.

Confesso que a literatura se tornou um vício, não posso entrar numa biblioteca, livraria, sebo, porque não consigo sair de lá de mãos vazias... Muitas vezes entro de modo desprezioso, só para dar uma olhadinha, mas não resisto, sempre há um livro que me encontra, no correr dos olhos e no tatear as prateleiras me salta as mãos um companheiro inesperado, então o levo para ser meu mestre e parceiro de viagem, os meus amigos e as minhas amigas das últimas viagens foram: Albert Camus, Lygia Fagundes Telles, Lygia Bojunga Nunes e outros.

E há os livros presenteados com tanto carinho. Meus irmãos (Alexandre e Eduardo) e meus amigos costumam me dar livros de presente, assim, já pude conhecer Khalil Gibran, Thomas Keneally, Fiódor Dostoiévski, Paulo Leminski, Boris Pasternak e outros.

Compreendo que em todo esse meu percurso as escolas públicas em que estudei foram essenciais, lugares onde aprendi a ler, a escrever, a conviver, onde encontrei professores e amigos que me incentivaram, cada um a seu modo, a me aventurar pelas palavras.

É claro, gostaria de contar uma história diferente quanto às bibliotecas escolares, no entanto, a história é essa mesma. O bom é que tive a alegria (e o direito que é de todos) de ter acesso a outras bibliotecas, que foram fundamentais em minha vida, desde a biblioteca simples de meu bairro até a biblioteca da UNESP.

Hoje, me entristeço ao ver que a biblioteca de meu bairro (aquela mesma da infância, que foi tão importante para mim) “anda as moscas”, funciona em apenas uma sala - nada atrativa, com um acervo pequeno e desatualizado. Por isso, tenho o desejo de organizar, com a ajuda do Fernando (que atualmente cursa Serviço Social), uma biblioteca itinerante, para que assim, a história de leitura das crianças do bairro possa ser renovada a cada livro lido.

Por hora, encerro esse perambular entre lembranças, mas a minha história de leitura não acaba por aqui, continuará sendo escrita...

E que tal agora conhecer as discussões que os autores fizeram acerca da leitura e da literatura?

4 LEITURA E LITERATURA: ENTRE A OBRIGATORIEDADE E A AFETIVIDADE

Ler, para mim, sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso! (ABRAMOVICH, 1997, p. 14).

A leitura é imprescindível para o contato com o outro, como leitura entende-se não apenas o decodificar da palavra escrita, mas o descortinar do mundo, o desvelar de si e do outro.

Nessa perspectiva Freire (2005, p. 11) ressalta que “[...] o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Por certo, a leitura não é algo maquinal e desprovido de reflexão, pelo contrário, pressupõe atuação e interação com o objeto que se dá a ler, seja esse escrito ou a própria vida.

Nas palavras de Chartier (1998, p. 77) “[...] a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”. Assim, ler é conhecer, reconhecer, criar, recriar, enfim, explorar os inúmeros caminhos que a leitura (da palavra e do mundo) abre.

No que concerne à leitura da palavra escrita, Micheletti (2006, p. 16) afirma que essa pode conduzir o leitor “[...] a uma interpretação do mundo. Ler um texto qualquer, uma notícia, uma narrativa ficcional ou um poema nos leva a entrar em contato com uma outra experiência, reconstruí-la e reconstruirmo-nos”. Dessa maneira, o ato de ler proporciona novos olhares, revela a palavra, o outro e nos revela, esse movimento propicia descobrir o inimaginável, portanto, ler é encontrar, encontrar-se e sempre encantar-se. Ainda, segundo Micheletti (2006, p. 18), “[...] a leitura é a ponte inconsútil, suspensa no ar, sustentada na razão e no sentimento, que nos conduz ao outro e a nós mesmos”.

Nesse aspecto, a leitura é um elemento essencial para e na vida, já que através dela é estabelecido um constante dialogar com diversas realidades, verdadeiras ou imaginárias.

A saber, lemos por vários motivos, por curiosidade, para obter informações, para estudar, por gosto e etc. Cabe destacar que Martins (1994) caracterizou três níveis básicos de leitura (sensorial, emocional e racional), sendo que:

[...] cada um desses três níveis corresponde a um modo de aproximação do objeto lido. Como a leitura é dinâmica e circunstanciada, esses três níveis são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado, segundo a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere (MARTINS, 1994, p. 36-37).

A leitura sensorial está relacionada aos sentidos - visão, audição, olfato, paladar e tato - é a primeira forma de leitura que fazemos. A exemplificar, uma criança pequena, que ainda não lê convencionalmente, ao brincar com o livro pode explorar as texturas, os sons, realizando uma leitura que se dá pelos sentidos. Também o adulto pode realizar esse tipo de leitura, afinal quem nunca apreciou o cheiro de um livro novo e sentiu prazer ao folheá-lo?

Já a leitura emocional refere-se à identificação, nessa tem destaque a empatia “[...] tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção” (MARTINS, 1994, p. 52). Nesse nível de leitura o indivíduo se envolve afetivamente numa realidade alheia, sendo provocado por ela.

Por sua vez, na leitura racional os aspectos intelectuais são priorizados, assim “[...] o leitor visa mais o texto, tem em mira a indagação; quer mais compreendê-lo, dialogar com ele” (MARTINS, 1994, p. 71).

É válido notar que esses níveis de leitura podem ocorrer juntamente, havendo a predominância de um sobre o outro, pois é a postura do leitor ante o texto que definirá essa relação.

Nessa perspectiva, Geraldi (2006) explicita alguns modos de aproximação entre leitor e texto, sendo esses: a leitura – busca de informações; a leitura – estudo do texto; a leitura do texto – pretexto; e a leitura – fruição do texto.

Cabe dizer que, darei um foco maior à leitura fruição do texto, pois, conforme Geraldi (2006, p. 97, grifos do autor) essa está relacionada ao “[...] ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o *desinteresse* pelo controle do resultado”.

Nesse sentido, na escola é necessário instigar a leitura fruição (não só nas aulas de Língua Portuguesa), é preciso retirar “as cercas” dos textos, possibilitando que os leitores se aproximem sem medo e possam explorar os diferentes modos de ler.

Ressalto que Barthes (2006) faz alguns apontamentos sobre a fruição e o prazer provocados pelo texto.

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* de leitura. *Texto de fruição:* aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 2006, p. 20, grifos do autor).

É possível inferir que o texto de prazer está mais relacionado ao deleite, ao bem-estar, ao encanto suscitado pelas palavras; já o texto de fruição relaciona-se a ruptura, ao imprevisto, ao novo, a (re) invenção oportunizada pelas palavras. Barthes (2006, p. 28) salienta que “[...] o prazer é dizível, a fruição não é”, ou seja, o prazer é contentamento - passível de expressão; e a fruição é desvanecimento, o que fica nas entrelinhas, no mistério do que se passou entre leitor e texto, na suspensão do dito - no indizível. Assim, entre textos, o leitor caminha em meio ao prazer e a fruição, pois, numa mesma leitura é possível sentir ambos.

Sobre a relação autor-texto-leitor, Geraldi (2006, p. 91) esclarece que o “[...] autor se dilui nas leituras de seu texto”, uma vez que, cada leitor reconstrói o texto e é por meio da leitura que esse ganha vida.

Chartier (1998) indaga se um livro existe sem leitor e afirma que até pode existir, mas como objeto virtual, pois sem ninguém para fazer uso dele não haverá a interação e nem a experiência da leitura. A propósito, texto e leitor interagem constantemente, uma vez que, o autor, ao deixar lacunas no texto, possibilita ao leitor utilizar a imaginação para preenchê-las. Assim, o ato de ler é, também, o ato de experimentar a palavra de um modo criador.

Sobre vivenciar a leitura como experiência, Larrosa (2007, p. 132, grifo do autor) destaca que: “[...] a experiência seria aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que *nos* passa”. Desse modo, o leitor é formado/transformado, transpassado pela leitura. Além disso, para que a leitura seja (de fato) experiência, essa não pode ser reduzida jamais, ou seja, deve contemplar sua multiplicidade.

Portanto, na escola e na sala de aula, essa multiplicidade de experiências de leitura deve ser considerada, visto que, cada indivíduo experienciará a seu modo, com os seus sentidos e sentimentos. Sendo que:

O que o professor deve transmitir é uma relação com o texto: uma forma de atenção, uma atitude de escuta, uma inquietude, uma abertura. E isso não é se limitar a uma posição passiva, não é meramente administrar o ato da leitura durante a aula. Não é só deixar que os alunos leiam, senão fazer que a leitura, como experiência, seja possível (LARROSA, 2007, p. 135).

Por isso, cabe aos educadores potencializarem a leitura como experiência, partilhando com os educandos a sua própria experiência como leitor, pois, sendo mais experientes, os professores já exploraram várias maneiras de ler, sendo que não devem restringir os alunos de, também, explorarem as múltiplas formas de ler.

Nesse sentido, Pennac (2011) elencou dez direitos do leitor que devem ser respeitados, os quais:

1) O direito de não ler; 2) O direito de pular páginas; 3) O direito de não terminar um livro; 4) O direito de reler; 5) O direito de ler qualquer coisa; 6) O direito ao bovarismo; 7) O direito de ler em qualquer lugar; 8) O direito de ler uma frase aqui outra acolá; 9) O direito de ler em voz alta; 10) O direito de calar (PENNAC, 2011, p. 126).

Sem dúvida, os educadores devem acolher as leituras das crianças sem julgar ou hierarquizar determinados livros, como sendo bons ou ruins, porque, ao iniciar a caminhada, o leitor está ávido a ler de tudo e não deve ser cerceado em sua liberdade de escolha. Nas palavras de Pennac (2011, p. 73, grifos do autor) “[...] e se, em vez de *exigir a leitura*, o professor decidisse de repente *partilhar* sua própria felicidade de ler?”. Por certo, de leitor para leitor, o texto, em sala de aula, poderia ganhar uma nova dimensão.

Barthes (2006) esclarece que a palavra texto significa tecido:

[...] mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado produto, por um véu todo inacabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia (BARTHES, 2006, p. 74).

Entre(laçado) no e pelo texto, o sujeito é convidado a tecê-lo novamente e através de suas mãos recriá-lo. Nessa linha, cabe a leitura estética, a qual “[...] se estabelece como um espaço para o novo, além de privilegiar a liberdade na interação” (GEBARA, 2012, p. 30). Ao discorrer sobre a leitura estética, também, cabe falar da literatura, palavra-arte, que permite ao leitor uma fonte inesgotável de prazer e fruição. Mas, uma questão se impõe - como a leitura literária está presente no âmbito escolar?

4.1 Adentrando a Literatura Infantil e Juvenil

Literatura
Doce viagem
Que cura!
Fascinante paisagem,
Admirável pintura,
Verdade ou miragem?
Saio à procura
De outra imagem,
De nova aventura,
Com amor e coragem
Mergulho noutra leitura.

(VENTURA, 2015, p. 1164)

A saber, a literatura existe há milênios, é criação humana, utiliza-se da linguagem, é palavra-arte, sendo assim, compõe a cultura de um povo. De acordo com Cândido (1995) a literatura, de um modo amplo, contempla:

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação 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 contacto com alguma espécie de fabulação (CÂNDIDO, 1995, p. 174-175).

O autor destaca como a fabulação faz parte do ser humano, desse modo a literatura é não só universal, mas também necessária.

Devo dizer que meu intuito aqui é discutir sobre a Literatura Infantil e Juvenil, por isso, é válido dizer que essa “nasceu” e se desenvolveu, praticamente, junto com o conceito⁸ de infância, o qual foi historicamente construído ao longo do tempo, desse modo à produção literária voltada as crianças e aos jovens passou por diversas transformações.

A noção da infância surgiu no século XVII, primeiro com o reconhecimento e a legitimação de algumas necessidades infantis diferenciadas, em relação aos adultos e, mais tarde, com a incorporação da ideia de que o adulto é o responsável pela aprendizagem das novas gerações. A evolução desta concepção pode relacionar-se com a criação, a partir do século XVIII, de uma literatura específica para os primeiros anos de vida e com a existência de uma consciência social explícita sobre a função educativa, que se devia atribuir a este tipo de livros (COLOMER, 2003, p. 160-161).

⁸ Philippe Ariès (1914-1984), historiador francês do século XX, em “História Social da Criança e da Família” (1978) discutiu como o conceito de infância foi construído no decorrer da história (por exemplo, na Idade Média a criança era vista como um “adulto em miniatura”, sendo que por volta dos sete anos já era inserida na vida adulta).

De acordo com a autora, essa literatura ganhou força devido à necessidade de considerar as especificidades da criança, que passava a ser compreendida de um modo diferente dos adultos.

É relevante dizer que a literatura infantil e juvenil não remete a produções de cunho inferior (como foi vista durante certo tempo), na realidade, remete a obras direcionadas a um público específico que deve ter as suas peculiaridades respeitadas.

A propósito, há muitos escritores que dizem não acreditar numa inspiração para crianças e outra para adultos, pois uma boa obra alcança a todos, sendo que a diferença é que a literatura infantil e juvenil tem como característica principal o lúdico. Segundo o escritor Bartolomeu Campos de Queirós “[...] não era inteligente fazer uma literatura para adulto e outra para criança. Ou é literatura ou não é literatura. [...] Quando se põe o carimbo ‘para crianças’, quando tem destinatário, a gratuidade da literatura se perde”. (QUEIRÓS, 2011, s/p). O autor critica o rótulo posto na literatura infantil e juvenil, demonstrando que o seu fazer literário vai além de qualquer estereótipo. Na visão de Cademartori (2010):

Quando se fala em literatura infantil por meio do adjetivo, particulariza-se a questão dessa literatura infantil em função daquela a quem ela se endereça: a criança. Desse modo, circunscreve-se o âmbito desse tipo de texto. É escrito para a criança para ser lido por ela. Porém, é escrito, empresariado, divulgado e comprado pelo adulto. A especificidade do gênero vem dessa assimetria, sendo que todas as diferenças, tensões e intenções da relação adulto/criança manifestam-se também, na literatura infantil (CADEMARTORI, 2010, p. 22).

Desse modo, temos uma literatura planejada para a criança, mas não pela criança. Nesse aspecto, os livros infantis só estarão mais próximos da ótica dos “pequenos”, à medida que contemplarem seu universo e, além disso, subverterem a lógica de uma escrita para educar, instruir, moralizar, por meio de uma escrita para divertir e encantar.

[...] o valor literário tão-somente emergirá da renúncia ao normativo, o que implica o abandono do ponto de vista do adulto, a ampliação do horizonte temático de representação e a incorporação de uma linguagem renovadora, atenta ao discurso da vanguarda, às modalidades da paródia, enfim, acompanhando a evolução da arte literária, que se dá sempre como ruptura e não conta como obediência (ZILBERMAN, 1998, p. 39-40).

Nessas condições, a literatura para o público infanto-juvenil, também, deve valorizar a dimensão estética e artística.

Cabe dizer que o historiador Arroyo (2010) escreveu “Literatura Infantil brasileira”, obra publicada em 1968, sendo um escrito relevante para a historiografia da

literatura infantil nacional, a qual aborda desde a literatura oral até a produção do escritor Monteiro Lobato.

Nessa linha, Lajolo e Zilberman (2007) também contribuíram com um panorama histórico. Apresentando as diferentes fases pelas quais o texto literário chegou às crianças-leitoras no Brasil, as autoras abordaram desde os tempos em que a literatura infantil e juvenil “vinha de fora”, portanto, os livros clássicos, as fábulas, os contos, os poemas e outros, eram traduzidos para a Língua Portuguesa; também, discorreram sobre o início e o desenvolvimento da literatura nacional; e apontaram que, atualmente, a literatura apresenta uma variedade de temas e dialoga de maneira mais próxima com o cotidiano das crianças.

Vale destacar que no século XIX já circulavam livros⁹ de literatura destinados às crianças e aos jovens, porém em número reduzido sendo, basicamente, escritos por autores estrangeiros. Por outro lado, no final do século XIX a literatura infantil e juvenil brasileira ganhou força, desde então houve uma regularidade de textos nacionais disponíveis aos novos leitores. Cabe mencionar que nessa época o Brasil vivia grandes transformações, afinal tornara-se República. Também, do final do século XIX ao início do século XX, houve um processo crescente de industrialização e urbanização, o que gerou a necessidade da escolarização da população. Além disso, pelos fatores mencionados, surgiu um público consumidor de diversos produtos, inclusive de revistas femininas, romances, materiais escolares, livros para crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

Nesse primeiro momento da literatura infantil e juvenil brasileira (final do século XIX) há uma adaptação ao modelo europeu, sendo que:

[...] A literatura escolar começava a refletir, em fins do século XIX e começo do século XX, a influência marcante da literatura traduzida e adaptada, em sua maior parte por autores portugueses, sem que o processo, evidentemente, excluísse não poucos autores brasileiros (ARROYO, 2010, p. 227-228).

⁹ Lajolo e Zilberman (2007) destacam algumas obras que circulavam no Brasil, **antes de 1880**, que eram basicamente as traduções das obras: “O canário” (1856), “A cestinha de flores” (1858) e “Os ovos de Páscoa” (1860) de autoria do Cônego (Christoph) von Schmid.

As autoras, também, ressaltam que Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel se dedicaram a traduzir e adaptar as obras estrangeiras para crianças. Assim, Jansen converteu para a língua portuguesa: “Contos seletos de mil e uma noites” (1882), “Robinson Crusoé” (1885), “Viagens de Gulliver” (1888), “As aventuras do celeberrimo Barão de Munchhausen” (1891), “Contos para filhos e netos” (1894) e “D. Quixote de la Mancha” (1901). Já Pimentel traduziu os clássicos de Grimm, Perrault e Andersen que foram divulgados nos “Contos da Carochinha” (1894), nas “Histórias da avozinha” (1896) e nas “Histórias da baratinha” (1896). Em 1891, houve a tradução do livro italiano “Cuore”, feita por João Ribeiro. E a partir de 1915, surgiram as traduções e adaptações, coordenadas por Arnaldo de Oliveira Barreto, as quais constituíram a Biblioteca Infantil Melhoramentos.

Nessa perspectiva Lajolo e Zilberman (2007) explicitam que:

Ocorreu também a apropriação brasileira de um projeto educativo e ideológico que via no texto infantil e na escola (e, principalmente, em ambos superpostos) aliados imprescindíveis para a formação de cidadãos. Esse fenômeno, que começou a ser mais sistematicamente desenvolvido entre nós a partir da República, nasceu na Europa, onde apareceram várias obras que, cada uma a seu tempo, inspiraram autores brasileiros (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 30-31).

Coelho (1991) destaca que ainda no entre séculos, XIX e XX, o sistema escolar brasileiro foi modificado por meio de reformas, assim, a escola passou a agregar a literatura infantil e juvenil.

Simultaneamente ao aumento de traduções e adaptações de livros literários para o público infanto-juvenil, começa a se firmar, no Brasil, a consciência de que uma literatura própria, que valorizasse o nacional, se fazia urgente para a criança e para a juventude brasileiras. (Tal como se vinha sendo feito na área da literatura “adulta” e nos demais setores do pensamento culto) [...] Essa experiência literária vai-se dar, inicialmente, no âmbito do ensino escolar. Literatura e Pedagogia desenvolvem-se fortemente unidas (COELHO, 1991, p. 204-205).

Como descrito pela autora, **nesse segundo momento** há uma mobilização de nossos escritores, com o intuito de trazer as cores, os sabores, os jeitos e os dizeres nacionais para os livros¹⁰ infantis, por isso, o folclore passa a ser uma fonte de inspiração para as histórias. Também há uma forte valorização dos “heróis” nacionais, os quais se tornaram personagens de inúmeras narrativas.

No entanto, como muitas dessas obras já eram concebidas para circularem nas escolas, em algumas delas, os fins pedagógicos superavam os artísticos. A ilustrar, na maioria das vezes, os textos literários eram empregados para ensinar conteúdos de diversas disciplinas; para atividades de interpretação de texto, por meio de extensos questionários objetivos, com exercícios do tipo – grife os adjetivos, circule os verbos, o que o autor quis dizer? Ou, até mesmo, ficavam restritos a datas comemorativas e festividades escolares. Ainda mais, a literatura infantil e juvenil era muito utilizada para

¹⁰ Das obras de escritores nacionais desse período, Lajolo e Zilberman (2007) apontam: “Contos infantis” (1886) de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira; “O livro das crianças” (1897) de Zalina Rolim; “Poesias Infantis” (1904) de Olavo Bilac; “Através do Brasil” (1910) de Olavo Bilac e Manuel Bonfim; “Os nossos brinquedos” (1909) de Alexina de Magalhães Pinto; “Alma Infantil” (1912) de Francisca Júlia e Júlio da Silva; “A festa das aves” (1910) de Arnaldo Barreto, Ramon Roca e Teodoro de Moraes; “Livro das aves” (1914) de Presciliana D. de Almeida; “A árvore” (1916) de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira; “Cantigas das crianças e do povo e Danças populares” (1916) e “Provérbios populares, máximas e observações usuais” (1917) de Alexina de Magalhães Pinto; “Era uma vez” (1917) de Júlia Lopes de Almeida; “Saudade” (1919) de Tales de Andrade.

reafirmar comportamentos/posturas desejáveis aos alunos, tanto na esfera educacional, quanto nas esferas social e familiar.

É claro que não dá para afirmar como era a recepção das crianças e dos jovens em relação às obras que circulavam nas escolas, porém é possível inferir que como, na maioria dos livros, predominavam objetivos pedagógicos, didáticos e moralistas, isso poderia suprimir os aspectos literários, distanciando os leitores da leitura no sentido de prazer e fruição. Diante disso, é válido apresentar o relato do poeta Elias José¹¹ (2010), o qual traz à tona algumas memórias de sua infância:

Na escola, eram lidos poemas chatos e feios para ensinar a amar a árvore, a pátria e os seus heróis, o bom caráter, o trabalho, o pai, Deus, os anjos e, sobretudo a mãe, a rainha do lar. Ou então poemas ensinando a dizer bom dia, boa noite, obrigado, dá licença, por favor e até logo... Por coisas assim é que a minha geração não gostava de poesia (JOSÉ, 2010, p. 90).

E o poeta vai além e revela que “[...] o lúdico, o belo, o gostoso, que falávamos e cantávamos com prazer, vinha da poesia do folclore” (JOSÉ, 2010, p. 91), de modo que, o saboroso da poesia estava nas brincadeiras, nas adivinhas, nas cirandas vivenciadas no cotidiano infantil, já a parte pesada e desgostosa da poesia estava na escola, materializada em poemas ufanistas e doutrinadores.

Por outro lado, é essencial dizer que haviam boas produções voltadas ao público infanto-juvenil, mas ocorria que parte das obras escolhidas para uso nas escolas não contemplavam os aspectos estéticos e artísticos, porque empregavam uma linguagem infantilizada demais, ainda porque as narrativas se afastavam do universo de referência dos leitores, o que dificultava a identificação com as personagens e, portanto, a imersão na história.

Nesse sentido, Monteiro Lobato inaugurou **um novo momento na literatura infantil e juvenil brasileira**, quando publicou “Narizinho Arrebitado” (1921), pois, através dessa obra demonstrou ser possível escrever para crianças com uma linguagem que despertasse uma leitura prazerosa.

É necessário dizer que tal livro foi, também, um material de leitura para uso nas escolas primárias, assim como outras obras¹² de Lobato, mas isso não reduziu em nada a atenção do autor à qualidade estética, já que empregava uma linguagem rica e poética. Ainda mais, as personagens principais que povoavam o “Sítio do Picapau Amarelo”

¹¹ Elias José (1936-2008).

¹² “Emília no país da Gramática” (1934); “Aritmética da Emília” (1935); “Geografia de Dona Benta” (1935); “Serões de Dona Benta” (1937); “História das invenções” (1935); “O poço do Visconde” (1937), ou “Geologia das crianças”; “A reforma da natureza” (1941).

eram crianças que vivenciavam aventuras diversas em cenários tanto familiares/conhecidos, quanto insólitos, o que possibilitava a identificação dos pequenos leitores com as personagens.

No mundo que Lobato criou nada faltou. Ele removeu o tempo e o espaço. Reconstruiu o mundo para os seus personagens, levo-os a todas as partes; conduziu-os aos céus, ao mar e às mais longínquas paragens. Passou com eles pela História, guiou-os através das religiões, através das políticas mais diversas, através das filosofias de todas as épocas; das literaturas de países diferentes; das artes; das ciências (CARVALHO, 1973, p.239).

Conforme Carvalho (1973), Lobato conseguiu em suas obras unir as histórias clássicas, folclóricas, históricas e mitológicas, sendo um diferencial para a época.

Nos dizeres de Arroyo (2010), apesar de “Narizinho Arrebitado” ter sido concebida para circulação na escola, Lobato:

[...] trazia já com seu primeiro livro as bases da verdadeira literatura infantil brasileira: o apelo à imaginação em harmonia com o complexo ecológico nacional; a movimentação dos diálogos, a utilização ampla da imaginação, o enredo, a linguagem visual e concreta, a graça na expressão – toda uma soma de valores temáticos e linguísticos que renovava inteiramente o conceito de literatura infantil no Brasil, ainda preso a certos cânones pedagógicos decorrentes da enorme fase da literatura escolar, fase essa expressa, geralmente, em um português já de si divorciado do que se falava no Brasil (ARROYO, 2010, p. 281-282).

Nota-se a importância daquele autor para renovar, recriar a literatura nacional dedicada aos pequenos e aos jovens leitores.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2007, p. 45), Lobato deu início a etapa mais “[...] fértil da ficção brasileira, pois, além do aparecimento de novos autores, como Viriato Correia [...] ou Malba Tahan, incorporaram-se à literatura infantil escritores modernistas que começavam a se salientar”.

Nessa conjuntura, não apenas Lobato, mas também alguns escritores e os modernistas¹³, propuseram uma ruptura com a linguagem rebuscada e formal, assim, a oralidade foi incorporada à literatura, visando aproximar as falas das personagens da comunicação em situações reais.

Cabe dizer que, no Brasil, a partir de 1934, a escolarização passou, progressivamente, a ser ampliada, por isso, houve um aumento na produção de materiais

¹³ Vale dizer que esses integravam o movimento modernista brasileiro que ficou marcado pela “Semana de Arte Moderna” de 1922, a qual reuniu uma diversidade da arte nacional, escultura, pintura, arquitetura, música, literatura, sendo que os modernistas propunham a desconstrução do academicismo e da tradição literária advinda de outros países.

de leitura, tais como livros didáticos e literários. Por sua vez, o mercado editorial viu a literatura infantil e juvenil como uma forma de aumentar seus ganhos, ocorrendo então uma “explosão” de novas obras e autores postos em circulação.

Segundo Lajolo e Zilberman (2007) uma característica típica dos livros infantis, de 1960 em diante, era a inclusão da oralidade, do uso de uma linguagem mais coloquial, que se aproximava do que já havia sido proposto por Lobato e pelos modernistas há trinta anos. Assim:

Essa oralização do discurso nos textos para crianças torna-se bastante coerente com o projeto de trazer para as histórias infantis o heterogêneo universo de crianças marginalizadas, de pobres, de índios. Da mesma forma que suas personagens e enredos deixaram de ser exemplares do ponto de vista dos valores dominantes, também a linguagem distanciou-se do padrão formal culto, indo buscar na gíria de rua, em falares regionais e em dialetos sociais a dicção adequada aos novos conteúdos (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 151).

Desse modo, a literatura infantil e juvenil passou a abarcar uma multiplicidade de temáticas, com diversidade de personagens e cenários. Entretanto, se hoje temos um repertório maior de temas, ainda persiste, em algumas escolas, o uso equivocado da literatura, o que pode afastá-la de sua característica artística e prejudicar a relação leitor-livro. Acerca disso, Soares (2007) esclarece que:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem (SOARES, 2007, p. 20).

A autora ainda aponta que é inevitável que a literatura se escolarize, e essa escolarização não, necessariamente, significa algo ruim, sendo assim, há formas adequadas e inadequadas de apresentar à literatura as crianças. O importante é que o texto literário não seja distorcido “[...] como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2007, p. 22).

De fato a literatura, ao adentrar a escola, acaba sendo deformada, na maioria das vezes, por ser mal compreendida, passando a servir a outros interesses que à leitura estética, por isso, é imprescindível:

[...] distinguir entre uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais da leitura, aquela que desenvolve resistência e aversão à leitura (SOARES, 2007, p. 25).

Nessa ótica, Soares (2007) afirma que, por vezes, o texto literário ao ser retirado de seu suporte original (no caso o livro de literatura infantil e juvenil) e transposto para o livro didático, perde a função de emocionar, divertir, dar prazer e passa a servir, unicamente, como material de estudo. Dessa forma, perde não só o seu objetivo, mas também, perde as ilustrações que compõem com o texto uma unidade de sentido.

Certamente, quando a literatura é utilizada como palavra-informação, ela se distancia do que realmente é, palavra-arte, que possibilita ao leitor inúmeras experiências.

A palavra-informação é essencialmente denotativa: quanto mais preciso e unívoco seu significado, tanto melhor ela vai cumprir sua função. A palavra-arte dá-se ao contrário: ela é essencialmente conativa. Quanto mais multívoca, quanto mais possibilidades de interpretação ela criar, mais será uma palavra poética (CUNHA, 1994, p. 51-52).

Portanto, é necessário que a literatura na escola seja abordada, em primeiro lugar, contemplando as suas particularidades, o seu caráter de liberdade, prazer, fruição, apreciação e plurissignificação. Nessa linha, Pacheco (2004) discorre que:

A literatura, mais que qualquer outro gênero textual, exige um trabalho criativo com a linguagem e a prática da expressão livre [...] A língua, por natureza, é viva, dinâmica, polissêmica; mais que veículo passivo de informação, ela deve manifestar sua essência crítica e transgressora. A literatura é palco ideal para essa manifestação, sua condição artística permite que todo potencial expressivo, imaginário e fictício seja explorado, possibilitando formas outras de experiências na e com a realidade (PACHECO, 2004, p. 215).

Por isso, a relevância da literatura na escola, afinal, sabe-se que muitas crianças só terão acesso a ela nesse ambiente, sendo assim, a escola deve ser mais um local privilegiado de acesso e difusão da leitura literária.

Sobre o distanciamento dos mais jovens em relação à literatura, Chartier (1998) comenta que:

Aqueles que são considerados não-leitores lêem, mas lêem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao

encontro de textos densos mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e pensar (CHARTIER, 1998, p. 103-104).

O autor destaca que a escola deve considerar as “leituras selvagens” (as quais escapam das rédeas do professor), já que tais leituras podem ser um meio de instigar a procura por outras, de modo a ampliar o repertório do leitor.

No que concerne ao leitor, Colomer (2007, p. 51) compara-o a um pescador, ressaltando que esse lê como um pescador “[...] solitário, imóvel, silencioso, atento ou meditativo, mais ou menos hábil ou inspirado. Considera-se evidente que o leitor é leitor quando lê como o pescador é pescador quando pesca, nem mais nem menos”.

Nesse aspecto, a autora enfatiza que, tanto aprender a pescar, quanto aprender a ler, passa pelo domínio de determinadas técnicas básicas e por experimentá-las, aos poucos, “[...] em correntes de água ou frotas de texto cada vez mais abundantes” (COLOMER, 2007, p. 51).

A formação desse futuro ‘leitor-pescador’ começa com um acúmulo de práticas sociais que o rodeiam desde seu nascimento. Os primeiros contatos com a leitura se produzem, em grande parte, através de formas orais e, inclusive, mediante narrativas audiovisuais. Mas também os livros para crianças que ainda não sabem ler são uma realidade consolidada na atual produção de literatura infantil e, ao ampliar-se o sistema educativo para as primeiras idades, esses livros penetram nas creches e na fase pré-escolar. É, pois, através de distintos canais, dos livros infantis e das atividades proporcionadas pelos adultos, que as crianças começam a fixar as bases da educação literária (COLOMER, 2007, p. 52).

Por certo, é imprescindível que as práticas de leitura literária integrem a educação das crianças desde pequeninas, assim, os livros chegarão a elas tal como os brinquedos, objetos que despertam a curiosidade e o prazer, além de impulsionar novas descobertas e criações.

Segundo Burlamaque (2006, p. 83), “[...] a experiência leitora do professor é um dos componentes imprescindíveis no trabalho que ele desenvolverá em sala de aula com o objetivo de formar novos leitores literários”.

[...] é necessário que o educador, através de formação continuada, entre em contato com textos de qualidade estética que o auxiliem em sua emancipação como leitor, para que estejam preparados para propor aos seus alunos práticas pedagógicas igualmente emancipatórias. Dessa forma, oferecer ao professor espaços onde ele possa analisar e avaliar sua prática pedagógica pode descortinar-lhe outras alternativas para as práticas leitoras a serem propostas a seus alunos, as quais devem lhes oferecer diferentes histórias e emoções, permitindo-lhes, assim, a formação de uma visão mais crítica do mundo (BURLAMAQUE, 2006, p. 89).

Sem dúvida, o professor é fundamental na formação de leitores, por isso, deve buscar articular os seus saberes profissionais, formação inicial e continuada, às suas experiências de leitura, a fim de promover com os educandos momentos significativos de prazer e fruição literária. Cademartori (2012, p. 25) elucida que:

O Brasil ainda não é um país de leitores, situação determinada por fatores de natureza social, econômica, política, histórica, cultural. No entanto, existe hoje especial sensibilidade para esse assunto, traduzida em inúmeras iniciativas, públicas e privadas, para promover a leitura. Não podemos esquecer, porém, que muitos professores não tiveram as condições necessárias para se desenvolverem devidamente como leitores e, às vezes, pensam ser deficiência pessoal o que, na verdade, provém de âmbito muito mais amplo, como a dívida do país com seu povo (CADEMARTORI, 2012, p. 25).

Evidentemente, o livro sendo um bem material, objeto de consumo, não está disponível a todos, o que reflete e interfere na formação de leitores. Apesar disso, algumas pessoas se tornam leitoras (mesmo nesse cenário de restrição de livros), devido a um amigo, a um familiar, ou a um professor que desperta a paixão pela leitura, assim, cada um constrói sua história de leitura. Nesse sentido, Lajolo (2005, p. 10) discorre que:

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

A autora ainda destaca que a prática dos professores com os alunos está muito relacionada ao que eles, também, vivenciaram quando foram alunos, pois “[...] para o bem e para o mal, a história de leitura de cada um de nós - educadores de hoje - se faz presente nas atividades de leitura que desenvolvemos nas classes” (LAJOLO, 2005, p. 6).

Por sua vez, o acesso aos livros não deve ser um privilégio de poucos, pelo contrário, deve ser um direito garantido a todas as pessoas.

Nessa perspectiva, Cândido (1995, p. 174) explicita como fundamental o direito “[...] à alimentação, à moradia, ao vestuário, à instrução, à saúde, à liberdade individual, ao amparo da justiça pública, à resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura”.

O autor destaca a necessidade da literatura, uma vez que ela faz parte do universo fabuloso e ninguém é capaz de passar um dia sequer sem momentos de entrega a esse universo, seja através do sonho, do devaneio, dos causos, das canções etc. Além

disso, Cândido (1995) discorre que a literatura é importante, já que é fator de humanização, sendo essa:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição ao próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 180).

Nesses termos, a literatura é uma necessidade vital e universal, portanto, as políticas públicas devem assegurar a todos o direito de usufruir dessa arte. E o Brasil ainda tem muito para avançar em relação à disseminação da leitura e da literatura. Apesar disso, de acordo com Cademartori (2010, p. 9), “[...] nos últimos anos do século XX, a noção da importância da literatura infantil na formação de pequenos leitores consolidou-se, integrando a pauta das políticas públicas de educação e cultura”. Desse modo, os documentos oficiais de nosso país apontam para a relevância da leitura literária na escola. Assim, destaco a seguir alguns desses.

4.2 Políticas públicas de leitura literária nos documentos oficiais

[...] Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CÂNDIDO, 1995, p. 175).

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)** do Ensino Fundamental servem, desde 1997, de base para a elaboração das matrizes de referência do currículo, estabelecendo conteúdos gerais para cada ciclo¹⁴, de acordo com a área do conhecimento.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa é enfatizado que um dos objetivos é que os educandos possam “[...] valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos” (BRASIL, 1997, p. 33). Dessa forma, a leitura está contemplada em sua multiplicidade,

¹⁴ Na época em que foi elaborado esse documento, 1997, o Ensino Fundamental tinha duração de 8 anos, sendo dividido em ciclos, os quais, 1º ciclo (1ª e 2ª série); 2º ciclo (3ª e 4ª série); 3º ciclo (5ª e 6ª série); 4º ciclo (7ª e 8ª série).

além disso, a literatura é compreendida em suas peculiaridades artísticas e estéticas, uma vez que há o apontamento para a fruição.

Já em relação ao trabalho com o texto literário, o documento em questão ressalta que esse deve estar aliado às práticas cotidianas da sala de aula. Também destaca que a literatura “[...] não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens” (BRASIL, 1997, p. 29).

Nesse aspecto, a literatura é vista como um modo característico de conhecimento, sendo que estabelece uma relação indireta com o real, assim, “[...] o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não-verbais, conforme algumas manifestações da poesia contemporânea)” (BRASIL, 1997, p. 29).

No que concerne ao ensino de literatura ou da leitura literária, é realçado que ambos devem afirmar a singularidade desse tipo de escrita, a fim de evitar equívocos, quanto à abordagem em sala de aula, isto é, o uso do texto literário “[...] para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do prazer do texto, etc” (BRASIL, 1997, p. 30) como foi utilizado durante tanto tempo (o que foi mencionado no capítulo anterior).

No PCN há, também, o alerta para os enfoques dados ao texto literário, que de forma descontextualizada “[...] pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1997, p. 30).

Nesse sentido, a literatura na escola deve superar as práticas que visam, em primeiro lugar, instruir e educar, de modo a buscar práticas que privilegiem o prazer e a fruição.

Para o segundo ciclo, destaco alguns elementos pontuados como necessários para que os alunos desenvolvam, tais elementos estão mencionados na tabela “Valores, Normas e Atitudes”:

Valorização da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento; Interesse, iniciativa e autonomia para ler, especialmente textos literários e informativos; Interesse por compartilhar opiniões, ideias e preferências sobre leituras realizadas; Interesse em tomar emprestado livros do acervo da classe e da biblioteca escolar; Interesse em explorar a dimensão estética da linguagem (BRASIL, 1997, p. 81).

É possível perceber que se espera dos alunos que, até o final do 2º ciclo, tenham estabelecido uma relação positiva com a leitura e com a literatura, compreendendo-as como fonte de entretenimento, prazer, fruição, manifestando o desejo de partilhá-las com os demais.

Também a indicação do trabalho com os mais variados gêneros discursivos, da linguagem oral, como: contos de fadas, de assombração, mitos, lendas populares, poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas e provérbios. Sendo assim, a literatura é contemplada não só no campo escrito, mas no verbal.

Sobre as práticas de leitura, julgo pertinente mencionar que o PCN explicita a relevância do uso de acervos da biblioteca e ainda destaca a:

Leitura de livros na classe, na biblioteca e empréstimo de livros para leitura em casa; socialização das experiências de leitura; rastreamento da obra de escritores preferidos; formação de critérios para selecionar leituras e desenvolvimento de padrões de gosto pessoal (BRASIL, 1997, p. 83).

Desse modo, fica nítida a consideração da leitura como uma prática potente de experiências e um meio para o desenvolvimento do gosto de cada um.

Quanto as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica** (BRASIL, 2010) que estabelecem o Ensino Fundamental com duração de nove anos, sendo que o Fundamental I compreende os anos iniciais - 1º ao 5º ano (estudantes de 6 a 10 anos de idade), e o Fundamental II abrange estudantes do anos finais - do 6º ao 9º ano (estudantes de 11 a 14 anos de idade). No Art. 24 das Diretrizes um dos objetivos propostos ao longo da aprendizagem é que os educandos desenvolvam a “[...] compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores que fundamentam a sociedade” (BRASIL, 2010, s/p.). Desse modo, a literatura infantil e juvenil está contida, não só, mas também, nas esferas artística e cultural.

Cabe dizer que um dos atuais programas do Governo Federal é o **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** (PNAIC). Esse é um acordo formal que foi assumido pelo governo federal com o Distrito Federal, os estados e municípios, a fim de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade (BRASIL, 2015). E para atingir o objetivo proposto, o eixo principal é a formação continuada de professores alfabetizadores, tal formação ocorre por meio de um curso presencial que contempla atividades de estudo, planejamento e socialização da prática. Além disso, são disponibilizados materiais de apoio às escolas participantes, como

obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), para cada turma de alfabetização. Nessa perspectiva, o PNAIC considera os livros de literatura infantil como importantes no processo de alfabetização e letramento.

A respeito do **PNBE**, esse é desenvolvido desde 1997 e tem por objetivo propiciar o acesso à cultura e incentivar a leitura, tanto aos alunos, quanto aos professores, através da disponibilização¹⁵ de obras.

O programa divide-se em três ações: avaliação e distribuição de obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônicas, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico (BRASIL, 2016, s/p.).

Nota-se a preocupação em assegurar que as escolas recebam obras variadas e de qualidade, com o intuito de auxiliar educandos e educadores a aperfeiçoarem as competências necessárias para desfrutarem da cultura letrada. Também evidencia-se o objetivo de que os professores possam “[...] promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto à leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos” (BRASIL, 2016, s/p.).

Nesses termos, os educadores são compreendidos como importantes mediadores de leitura e formadores de leitores, por isso, devem ter a disposição obras em diversidade e qualidade.

Evidentemente, o envio de livros às escolas é essencial, contudo é necessário refletir sobre a biblioteca escolar nesse contexto.

À biblioteca escolar, porque ligada à instituição responsável pela educação formal, atribuímos a responsabilidade de formação de leitores. A composição de seu acervo, por conseguinte, deve ser adequada ao público jovem, atenta a sua experiência de leitura, seus interesses e suas necessidades escolares, voltada, no entanto, não só à informação ampla, mais ainda a do lazer. A organização e classificação dos livros e dos outros materiais vai considerar a facilidade de manuseio pelo usuário, como condição fundamental para que ele seja capaz de movimentar-se livremente na pesquisa e na fruição de obras

¹⁵ Vale destacar que, o atendimento as escolas é feito em anos alternados, ou seja, em um ano são priorizadas as escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental (anos iniciais) e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). E no ano seguinte são atendidas as escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e de Ensino Médio. Atualmente, são contempladas gratuitamente todas as escolas públicas de Educação Básica cadastradas no Censo Escolar (BRASIL, 1997).

literárias e de todos os produtos culturais ali existentes, tomando decisões. Nesse sentido, para aquisição, conservação e reposição de livros é necessário considerarmos a atividade intensa dos leitores, isto é, que os livros sejam objetos de consumo passíveis de serem substituídos na estante e não exemplares permanentes colocados para sempre no altar (AGUIAR, 2006, p. 258-259).

Desse modo, o espaço da biblioteca não deve ser somente um local de “guarda” de livros, como se esses fossem objetos sacralizados, mas deve ser um ambiente acessível e atrativo aos leitores.

A propósito, **na Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país**, consta que:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário (BRASIL, 2010, s/p.).

É interessante observar que a lei assegura a existência das bibliotecas escolares, portanto, a equipe e a comunidade escolar devem exigir a implantação da mesma. Também, é necessário destacar que a lei aponta a importância de um bibliotecário responsável pelo local. Nesse aspecto, Aguiar (2006) enfatiza a relevância desse profissional, já que:

A ele são atribuídas funções específicas, uma vez que a biblioteca escolar é espaço diferenciado da sala de aula, com características próprias. Para que ela cumpra seu papel, não bastam acervo e espaço físico: é necessário, antes de tudo, o trabalho do bibliotecário como animador cultural (AGUIAR, 2006, p. 259).

Certamente, as unidades devem dispor do trabalho do bibliotecário, profissional especializado para promover e intermediar ações de leitura na biblioteca, sendo essa um espaço para a democratização dos bens culturais ali dispostos.

Nessa linha, também, há o **Decreto n. 7.559, de 1º de setembro de 2011, que dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)**. É destacado, no Art. 1º, que o Plano “[...] consiste em estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação

e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no País” (BRASIL, 2011, s/p.). Sendo que os objetivos são:

I - a democratização do acesso ao livro; II - a formação de mediadores para o incentivo à leitura; III - a valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico; IV - o desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional (BRASIL, 2011).

É válido pontuar a democratização do acesso ao livro, bem cultural que deve circular em todas as esferas da sociedade, também cabe assinalar a importância da formação de mediadores de leitura, pois, em muitas circunstâncias, o livro não chegará sozinho às pessoas, ele necessitará de mãos que “deem a ler”, como diz Larrosa (2007).

O PNLL ainda prevê viabilizar a inclusão de pessoas com deficiência, respeitando as condições de acessibilidade, e isso é algo essencial para que o plano seja de fato democrático.

Por fim, os documentos¹⁶ aqui mencionados revelam que as políticas públicas de leitura e literatura vêm adentrando, progressivamente, a escola e a sociedade brasileira, uma vez que especialistas, pesquisadores, professores, escritores e leitores, têm sinalizado a relevância dessa prática cultural para e na vida, sendo assim, cabe a todos nós estarmos atentos quanto à concretização dessas políticas.

No capítulo a seguir apresento as pesquisas realizadas no SciELO e no COLE com o intuito de conhecer as discussões mais atuais a respeito da literatura infantil e juvenil no âmbito escolar.

¹⁶ É válido dizer que em junho de 2016 foi publicada a Base Nacional Curricular Comum, a qual integrou todos os documentos aqui citados, sendo que acrescentou algumas alterações e/ou adaptações.

5 O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACERCA DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL?

Não é nada secreto
A soma é simples
Criança + Literatura = Afeto

(VENTURA, 2016, s/p.)

Primeiramente, pontuo a importância de conhecer as pesquisas atuais desenvolvidas nessa área, para até mesmo poder situar este estudo, realizado por mim, dentro desse panorama de pesquisas.

Cabe mencionar que a SciELO é uma biblioteca eletrônica que compreende uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Nessa base a busca ocorreu no mês de julho de 2015, por meio das palavras-chaves definidas previamente, Literatura Infantil e Juvenil (+ Escola) e Leitura literária. Foram localizados oito artigos que continham essas palavras.

Quadro 2. Pesquisa Scielo

Palavras-chave	Título do Artigo	Autores e Local de publicação
Literatura Infantil e Juvenil (+ Escola)	1. Rute e Alberto resolveram ser turistas - a leitura literária para crianças no período Vargas	FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva (Rev. Bras. Educ., Jun. 2014, vol.19, nº 57).
	2. Quarenta anos retratando a deficiência: enquadres e enfoques da literatura infantojuvenil brasileira	BARROS, Alessandra Santana Soares E (Rev. Bras. Educ., Mar. 2015, vol. 20, nº 60).
	3. Era uma vez... um olhar sobre o uso dos contos de fada como ferramenta de educação alimentar e nutricional	JUZWIAK, Claudia Ridel (Interface/ Botucatu, Jun. 2013, vol. 17, nº 45).
	4. Crianças que sofrem: representações da infância em livros distribuídos pelo PNBE	SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; QUADROS, Marta Campos de (Estud. Lit. Bras. Contemp, Dez. 2015, nº 46).
	5. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas	ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino (Educ. Real., Dez 2013, vol. 38, nº 4).
	6. A representação da deficiência em livros infantis: séculos XIX e XX	DOWKER, Ann (Educ. Real., Dez. 2013, vol. 38, nº 4).
Leitura Literária	7. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica	PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andréa (Pro-Posições, Abr. 2009, vol. 20, nº 1).
	8. Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino da literatura na França	VERRIER, Jean (Educ. Pesqui., Ago 2007, vol. 33, nº 2).

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

Esses artigos foram publicados de 2007 a 2015 em revistas nacionais, abrangem temáticas diversas relacionadas à literatura infantil e juvenil, abordam questões como: estudo da leitura literária para crianças no período Vargas; representações da criança em livros infantis; personagens negros nos livros infantis - selecionados pelo PNBE; livros infantis que retratam a deficiência e personagens deficientes; educação alimentar e nutricional - abordada de forma transversal no currículo escolar, através de contos de fadas; avaliação diagnóstica acerca do funcionamento do PNBE; Língua e literatura francesas.

Certamente, os artigos apresentam contribuições para reflexões a respeito da História da Educação na literatura; sobre o modo como as personagens (crianças, pessoas com deficiência e negros) estão presentes e são retratados nos livros infantis; acerca da literatura como um apoio a outras disciplinas escolares; e como os livros distribuídos pelo PNBE têm sido utilizados nas escolas.

No entanto, desses artigos nenhum apresentou o foco nas práticas de leitura literária na escola, no contexto atual, do Ensino Fundamental, no tocante ao prazer e a fruição literária.

No que se refere ao 19º COLE, esse foi realizado entre os dias 22 e 25 de julho de 2014, sendo organizado pela Associação de Leitura do Brasil (ALB), com apoio da Faculdade de Educação da UNICAMP. Os trabalhos apresentados foram reunidos no Caderno de Atividades e Resumos, e na Revista Linha Mestra nº 24, com o tema “Leituras Sem Margens”. Nessa revista há artigos (completos) que foram expostos em mesas-redondas e trabalhos apresentados em sessões de comunicação.

Nesses materiais do COLE, o levantamento ocorreu por meio das palavras-chaves definidas previamente: Literatura Infantil e Juvenil e Leitura literária. Cabe ressaltar que havia 831 resumos de artigos (nas sessões de comunicação), dos quais 39 continham as palavras-chaves pesquisadas, nesses as temáticas abordadas foram: Educação Infantil (5); Ensino Fundamental (8); Educação Especial (1); Educação de Jovens e Adultos (1); Ensino Médio e Técnico (2); Ensino Superior - curso de Pedagogia e Letras (5); Formação continuada (5); e Pesquisas bibliográficas, compreendendo: Literatura e História (5), Literatura e Cinema (1), Leitura estética (3), Literatura e Teatro (1), Editoras e editores (1), Representação do negro (1).

Portanto, para uma discussão mais ampla, foram selecionados na Revista Linha Mestra nº 24 e lidos na íntegra, os 8 artigos relacionados ao Ensino Fundamental,

porque se referem à escola, o que possibilitou um diálogo mais próximo com a presente pesquisa.

Quadro 3. Pesquisa COLE

Palavras-chave	Título do Artigo	Autores
Literatura Infantil e Juvenil	1. Uma proposta de ensino de estratégia de leitura com Literatura Infantil	SILVA, Joice Ribeiro Machado da.
	2. Ilustrações engraçadas, comoventes e assustadoras – leituras de imagens por alunos de anos iniciais ¹⁷	SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana.
	3. De “Hamlet” a “Em busca da meleca perdida”: escolhas literárias de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental	SONCO, Cláudia Hernandez Barreiros; BAIÃO, Jonê Carla; BERNARDINO, Geórgia Barbosa.
	4. Uma proposta de sequência didática para a fábula “A cigarra e as formigas – I – A formiga boa, II – A formiga má” de Monteiro Lobato	ANDRADE, Juliana Carli Moreira de.
	5. Transbordar margens: a construção de narrativas por crianças a partir de leituras de livros de imagens na sala de aula	QUADROS, Marta Campos de.
	6. Dinamizando a leitura da Literatura com crianças em princípio de Alfabetização	FELIPE, Michelle Cardoso Martins; FERNANDES, Tatiana Talita. PIRES, Elmita Simonetti.
	7. Cordel e a poesia do Cotidiano: um jeito de ler os leitores	BARJA, Paulo Roxo.
Leitura Literária	8. Projeto Ler para Ser: Caminhos para a construção da identidade leitora	JESUS, Aline Souza de.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

Esses artigos contemplam aspectos da literatura infantil e juvenil no contexto escolar, destacando atividades com educandos do Ensino Fundamental.

Silva (2014) apresenta uma pesquisa-ação, realizada em 2011, que foi desenvolvida numa escola pública, com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I. O artigo trata de uma prática de ensino com estratégias de leitura, a qual intencionava superar a visão das crianças de que os textos literários são de difícil entendimento. A autora ressalta que o emprego das estratégias (conhecimento prévio, conexões, visualização, inferência, questões ao texto, sumarização e síntese) desenvolvidas com as

¹⁷ Esse artigo não estava disponível na íntegra na Revista Linha Mestra nº 24.

crianças, durante a leitura de obras de literatura infantil, proporcionou uma maior aproximação da literatura e maior compreensão do texto.

Sonco, Baião e Bernardino (2014) discorrem sobre um estudo desenvolvido com estudantes entre sete e nove anos, de uma escola de Educação Básica, na qual as rodas de leitura integravam o trabalho pedagógico. No artigo são analisadas as escolhas literárias dos educandos e a participação dos mesmos nas rodas literárias, ao longo do 1º, 2º e 3º ano. As autoras destacam que, quando esses alunos chegaram ao 3º ano, a professora estimulava as crianças a trazer para a roda e compartilhar diferentes acervos de livros, como o pessoal/familiar, e não só os da biblioteca escolar (como tinham vivenciado no 1º e 2º ano). Nesse sentido, as autoras concluem que a diversidade de obras desses acervos pode auxiliar a escola que “[...] se pretenda crítica e multiculturalmente orientada a lidar com um conceito de narrativas no plural, o que não significa que as escolas não devam indicar leituras específicas, possibilitadas por um acervo selecionado” (SONCO, BAIÃO, BERNARDINO, 2014, p. 753).

Andrade (2014) traz a análise de alguns livros de coleções de Língua Portuguesa, destinados aos alunos do Ensino Fundamental I. Nesses há atividades baseadas na “Fábula das Formigas – A Formiga Boa e A Formiga Má”. Segundo a autora, essas fábulas foram selecionadas por serem um dos textos de Monteiro Lobato mais presentes nas obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Na visão da autora, nos livros pesquisados, no que se refere “[...] aos aspectos literários das fábulas, os objetivos de leitura propostos não conduzem os alunos a desenvolverem a percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão e do uso estético da linguagem” (ANDRADE, 2014, p. 1766). Por isso, propõe atividades de sequência didática com a fábula em questão, visando abarcar as principais características do gênero.

Quadros (2014) apresenta um trabalho realizado em escolas públicas, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, com os quais foram desenvolvidas práticas de leitura, utilizando os livros de imagens do acervo do PNBE. O intuito da pesquisadora era buscar reconhecer narrativas que os alunos produzem a partir do livro de imagens. A autora enfatiza que a análise das atividades “[...] mostrou como a significação surge a partir da articulação entre imagens/ilustrações e o repertório social do leitor” (QUADROS, 2014, p. 2509).

Felipe, Fernandes e Pires (2014) discorrem sobre o uso da literatura infantil com estudantes em princípio de alfabetização. As autoras ressaltam que a pesquisa de campo desenvolvida procurava “[...] envolver a criança no mundo da literatura de uma forma

dinâmica e lúdica, aguçando sua curiosidade e motivando-a a tornar-se leitora eficiente” (FELIPE, FERNANDES, PIRES, 2014, p. 2575). Para tanto, realizaram encontros em que havia espaço para os alunos se expressarem em relação aos textos literários, sendo que as atividades se iniciaram com poesia. Ainda, as pesquisadoras evidenciam o apreço das crianças pela literatura e a importância dos professores apresentarem, frequentemente, aos educandos uma diversidade de gêneros, visando à formação do leitor.

Barja (2014) discorre acerca de apresentações de cordéis em ambientes escolares e outros, com objetivos diversos, dentre esses: difundir a literatura de cordel junto a estudantes e público em geral; incentivar o interesse pela leitura e pela literatura de cordel; apresentar o cordel como recurso expressivo. Nessas apresentações era o público que escolhia os cordéis narrados, segundo o autor, isso refletia as preferências dos participantes. Barja (2014) aponta que o público infantil demonstrava maior interesse por cordéis de adivinhação e apreciava os folhetos com ilustrações, já os adolescentes revelavam interesse pelos cordéis que falavam sobre casamento, e os adultos apreciavam as adivinhas. Para o autor “[...] a escolha da leitura é, definitivamente, uma forma eficaz de ler o leitor” (BARJA, 2014, p. 2759).

Jesus (2014) apresenta o projeto “Ler para Ser” realizado com alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) de um colégio particular. O intuito do projeto era aproximar os alunos da leitura literária, por meio da ciranda de leitura, atividade na qual “[...] cada aluno traz o livro de sua preferência, os livros vão passando de mão em mão, como em uma dança de roda, até que todos tenham lido todos os livros” (JESUS, 2014, p. 321). O projeto “Ler para Ser” teve quatro etapas: provocação; motivação; ação e registro; socialização. Nessas, os educandos foram incentivados a dialogar sobre suas visões acerca da leitura e motivados a refletir sobre a importância dessa, por meio de atividades com músicas, textos, filmes e etc. Além disso, os alunos foram convidados a escolher um livro, registrar as impressões e trocar com os colegas na ciranda. Por fim, em grupos discutiram quais livros mais apreciaram, depois apresentaram aos demais colegas de classe, cada um a seu modo, por exemplo, através de dramatização, desfile de personagens etc. A autora conclui explicitando a importância do professor acolher as leituras feitas pelos alunos fora do ambiente escolar, pois essas podem ser a porta de entrada para outras leituras.

De um modo geral, os autores mencionados trazem questões importantes para pensar a literatura infantil e juvenil no espaço escolar. Na leitura dos artigos pude

perceber que muitas das discussões abordadas estavam ancoradas em: Coelho, Lajolo, Cademartori, Kirinus, Pennac e outros, sendo esses autores relevantes no campo da literatura infantil e juvenil (os quais, também, foram utilizados na fundamentação desta dissertação). Vale dizer que nos artigos ficou evidenciada a preocupação da maioria dos pesquisadores em aproximar os educandos da literatura, tendo em vista a formação do leitor (não apenas um leitor para a escola, mas um leitor para a vida).

Certamente, as estratégias de leitura citadas podem auxiliar as crianças a se aproximarem dos textos, ampliando a relação com os mesmos. Ainda, roda literária e a ciranda de leitura possibilitam pensar em atividades significativas para a expressão do leitor, o qual, ao falar de suas sensações, acerca das obras, traz à tona a interação com o texto. Sem dúvida, a atividade com as fábulas pode ajudar o leitor a construir uma maior compreensão do gênero. Por certo, a literatura infantil abordada com alunos de alfabetização deve vir de modo lúdico, por meio do brincar, do experimentar a Língua, assim, a poesia e os cordéis são ótimos meios para o prazer e a fruição, pois podem despertar encantamentos. Por fim, o trabalho com livros de imagens, além de potencializar a apreciação das ilustrações, convida os leitores a criação de suas próprias narrativas.

Concluo que esses autores apresentam contribuições para refletir sobre a literatura infantil e juvenil na escola, pois reafirmam a importância da leitura por prazer e fruição, também destacam a relevância do professor ser um leitor e de considerar as leituras que os educandos fazem além da escola. Nesse sentido, essa busca realizada no SciELO e no COLE possibilitou conhecer e compreender o que tem sido pesquisado nessa área e como a minha pesquisa dialoga com essas, respeitadas as especificidades é claro.

No capítulo a seguir discorrerei sobre a pesquisa de campo, isto é, o que vivenciei estando na escola e com as pessoas de lá.

6 DESCOBERTAS: ENCONTROS E ENCANTOS NA E COM A ESCOLA

Havia uma escola com nome de poeta
 Nela uma equipe com desejo de mudanças
 E no meio do pátio um carrinho
 Com livros para todas as crianças
 Havia uma professora coordenadora
 Responsável e verdadeira formadora
 Havia uma turma admirável
 Com sua professora-inspiradora
 E havia uma pesquisadora-poeta
 Com o intento dessa história partilhar.

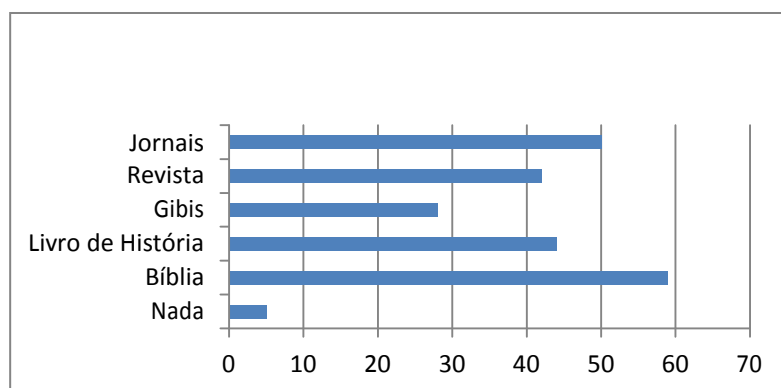
(VENTURA, 2016, s/p).

Na “EMEF Cecília Meireles” procurei identificar como a leitura literária estava presente nos documentos. Primeiramente, vale destacar a importância do PPP para as escolas:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir ações educativas características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2004, p. 13).

Nesse sentido, consultar o PPP de uma unidade é um modo de conhecer, não só o compromisso da comunidade escolar, mas também suas propostas e ações para alcançar os objetivos definidos coletivamente.

Na “EMEF Cecília Meireles” consultei o PPP referente aos anos de 2010-2014. Nesse há uma pesquisa que foi feita com os pais/familiares dos educandos, com o intuito de conhecer melhor a comunidade e suas práticas de leitura. Para tanto, foram utilizados questionários e a partir dos dados coletados foi elaborado, pela equipe, um gráfico intitulado hábitos de leitura, o qual apresenta uma amostragem de 60%.

Figura 4 – Hábitos de leitura

Fonte: Plano de Trabalho do Professor Coordenador (2014, p. 13).

A pesquisa apontou que 59% dos pais/familiares leem a Bíblia; 50% leem jornais; 44% leem livros de histórias; 41% leem revistas; 28% leem gibis e 5% não realizam nenhum tipo de leitura. Diante disso, é enfatizado no PPP (2010-2014):

[...] o papel de extrema importância da escola na formação de leitores. Se o educando não encontra em casa um ambiente letrado, cabe à escola criar tais espaços, disponibilizando livros e produzindo momentos de leitura, nos quais as crianças possam observar a prática de adultos leitores (PROJETO..., 2010/2014, p. 11).

Desse modo, no documento está registrado o compromisso da equipe escolar em desenvolver ações de leitura, visando à formação de leitores.

Já acerca do papel do professor como formador de leitores, é mencionado o autor Larrosa como referência, isto é, no que concerne a pensar a leitura como formação, relacionada a subjetividade do leitor, não apenas com o que esse sabe, mas também, com o que ele é. Assim, a leitura é pensada como algo que forma, deforma, transforma.

Nesse aspecto, através do referencial adotado em relação à leitura, é possível perceber que a equipe compreende a leitura como uma prática significativa na vida, que toca e atravessa a cada indivíduo.

Com os dados levantados pela escola, acerca dos hábitos de leitura, foram planejadas pela equipe algumas propostas de incentivo/estímulo à leitura, como pode ser observado no quadro de prioridades que consta no PPP.

Quadro 4. Prioridades da “EMEF Cecília Meireles”

<p>PRIORIDADE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intensificar a leitura de textos infantis realizados em casa, visto a precariedade desta identificada no diagnóstico.
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Criar espaços de leitura no interior da escola, disponibilizando livros e produzindo momentos de leitura, nos quais as crianças possam observar a prática de adultos leitores. ▪ Realizar projetos de leitura itinerante, através do qual a comunidade escolar possa fazer um intercâmbio de livros e gibis e, conseqüentemente, fortalecer a formação de leitores.
<p>METAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar a retirada de livros e gibis pelos alunos, a fim de que estes possam ter momentos de leitura em casa com o apoio da família. ▪ Intensificar os momentos de leitura proporcionados pela escola. ▪ Realizar campanha para arrecadação de livros infantis e gibis.
<p>AÇÕES E RECURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar rodízio quinzenal dos livros infantis da biblioteca das salas de aula para proporcionar a retirada destes pelos alunos, com confecção de carteirinhas para controlar/manter o acervo dos livros da biblioteca. ▪ Organizar HTPCs que favoreçam a formação dos professores no que concerne ao papel destes no desenvolvimento de interesse e hábitos de leitura pelos alunos. ▪ Divulgação no bairro, através de cartazes da campanha de arrecadação de livros e gibis a realizar-se no início de 2012. ▪ Organizar uma biblioteca itinerante a partir da arrecadação de livros e gibis com a finalidade da retirada destes pela comunidade escolar.
<p>RESPONSÁVEIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipe gestora; ▪ Professor coordenador; ▪ Docentes; ▪ Funcionários; ▪ Membros do conselho escolar e da APM.

Fonte: PROJETO... 2010/2014, p. 50.

No quadro, nota-se a disposição da equipe em promover atividades de leitura, por meio do planejamento e criação de novos espaços com disponibilidade de livros, além disso, evidencia-se o desejo de estimular práticas de leitura nos HTPCs, visando enfatizar a importância do educador na formação de leitores. Também observa-se o interesse em reorganizar a biblioteca itinerante, para que os educandos emprestassem livros para ler em casa.

Cabe mencionar que a escola ainda não dispõe de um espaço físico para a instalação de uma biblioteca convencional, porém, em cada sala de aula, há duas prateleiras com livros, selecionados de acordo com a faixa etária dos alunos. Nesse sentido, como consta no quadro de prioridades, uma das alternativas encontradas para suprir a falta desse espaço físico foi à proposta da biblioteca itinerante que se

materializou através do carrinho de leitura (esse é composto por quatro prateleiras acessíveis às crianças, possui rodinhas e pode ser deslocado pelos espaços da escola).

Figura 5 – Carrinho de leitura



Figura 6 – Livros no pátio da escola



Fonte: fotos do arquivo da pesquisadora (2015).

Figura 7 – Crianças escolhendo livros



Figura 8 – Crianças escolhendo livros



Fonte: fotos do arquivo da escola (2015).

Para conhecer mais sobre o carrinho de leitura realizei uma entrevista (em 29 de outubro de 2014) com a professora coordenadora Sophia que discorreu sobre o acervo de livros da escola e a procedência desses (no caso os mesmos são enviados através do PNBE):

No acervo temos 1.159 livros, só que temos títulos repetidos, temos um acervozinho considerável, só que temos algumas perdas nesse meio e esses livros repetidos... Os livros vem do Governo Federal mesmo, são vários programas assim e cada um envia um tipo de livro, temos diversidades de livros... Gibis não lembro de ter vindo do governo... Mas, nós pedimos no começo do ano na lista de materiais das crianças- um livro de histórias e um gibi (Entrevista com Sophia, 29/10/2014).

Sophia também explicou como surgiu o projeto de leitura da escola e a ideia do carrinho de leitura:

*Na verdade o projeto surgiu por uma **necessidade mesmo dos alunos e dos professores em trabalhar mais com a literatura na sala de aula e de incentivar as crianças a ler em casa...** E como nós não temos uma biblioteca, surgiu essa história do carrinho de leitura, ele já existia o ano retrasado, parou por um ano, pois as crianças perdiam muito os livros, aí pensamos se valia a pena mandar esses livros para casa e perder todos... **Retomamos o projeto este ano agora, quando entrei na coordenação** (Entrevista com Sophia, 29/10/2014).*

Como a professora coordenadora relatou, o projeto partiu de uma constatação e de um desejo de que as práticas de leitura literária ocorressem com mais intensidade, tanto na escola, quanto em casa. Sophia também destaca que havia a preocupação com a organização da retirada dos livros, para que não ocorressem perdas no acervo, além disso, ela desejava que as crianças permanecessem mais tempo com os livros em casa, por essa razão, foi elaborada uma carteirinha de empréstimo, o que resolveu a questão da manutenção do acervo e do tempo para apreciação das obras.

Quanto às perdas dos livros, é interessante pensar porque as obras não foram devolvidas? Por descuido? Por esquecimento? Por necessidade dos alunos de preservarem consigo um objeto de encantamento para relerem sempre que desejassem? Afinal, quais caminhos esse livros “perdidos” percorreram fora do acervo da escola? São razões que escapam, isto é, não há como saber. Nesse sentido, Pennac (2011) discorre que:

Desde que um livro caia em nossas mãos, ele é *nosso*, exatamente como dizem as crianças: “É meu livro”... Parte integrante de mim mesmo. É sem dúvida a razão pela qual dificilmente devolvemos os livros que nos emprestam. Não é exatamente um roubo... (não, não, não somos ladrões, não...), digamos, um deslizamento de propriedade, ou melhor, uma transferência de substância: o que era dos outros sob os olhos dele torna-se meu enquanto meus olhos o devoram e, palavra, se gostei do que li, sinto certa dificuldade em “devolvê-lo” (PENNAC, 2011, p. 123-124, grifos do autor).

Quiçá os livros do acervo da escola não foram “perdidos”, apenas encontraram outros caminhos, outros companheiros de viagem.

Sobre o carrinho de leitura, na ata de HTPC, redigida pela professora coordenadora e assinada pelos professores, estão especificadas algumas orientações dadas aos mesmos, sobre a retirada de livros que ocorreria quinzenalmente, sendo acompanhada pela professora da sala, a qual deveria trabalhar a responsabilidade das

escolas terão a suas bibliotecas, já que isso está previsto em lei mencionada no capítulo 4?

Ainda acerca da leitura, o Plano de Trabalho (2014) aponta o planejamento do Evento Cultural, sendo que:

[...] no início de cada ano letivo os professores devem decidir, coletivamente, acerca de um tema a ser trabalhado de maneira interdisciplinar, podendo ser incorporado enquanto projeto a ser desenvolvido, por cada uma das classes, culminando em apresentações artísticas que serão o cerne do Evento Cultural a ocorrer nos meses de outubro e novembro, sendo aberto a comunidade (PLANO... 2014, p. 44).

Portanto, todos os anos há uma temática diferente a ser abordada, o tema do ano de 2014 foi leitura e escrita, desse modo “[...] a equipe escolar se propôs a elaborar o Projeto Viagem ao Mundo da Leitura e da Escrita, baseado no trabalho com diferentes gêneros textuais, de acordo com o ano/público alvo dos alunos” (PLANO..., 2014, p. 44). E de acordo com a professora coordenadora a proposta desse projeto “[...] *surgiu por parte da equipe gestora mesmo, pois todo o ano a escola tem um projeto central, que é um projeto para ser desenvolvido no ano todo*” (Entrevista com Sophia, 29/10/2014).

No Plano de Trabalho (2014) é destacado que:

O projeto terá como objetivo primordial intensificar o trabalho com tais habilidades relacionadas ao diversos gêneros textuais, estimulando o gosto pela leitura e pela escrita. O projeto terá como produto final a confecção de um livro da escola, com escrita de textos coletivos de cada classe. Desta forma, cada ano deverá escolher um gênero textual para retratar a importância da leitura e da escrita e ampliando assim seus conhecimentos acerca do gênero escolhido. Cada uma das turmas deverá escrever um texto sob a ótica do gênero escolhido, considerando que haverá um mesmo gênero para todas as turmas do ano em questão (PLANO... 2014, p. 45).

Também é apontado que a avaliação do projeto seria processual e formativa e que o livro reunindo as produções das turmas seria apresentado no Evento Cultural. E foi no início de 2014 que a equipe gestora propôs aos professores a elaboração do livro. Acerca disso a professora Lygia, do 5º ano, disse em entrevista (em 16 de março de 2015):

[...] colocaram para gente no HTPC que tinham a ideia de montar esse projeto “Viagem ao mundo da leitura e da escrita”, queriam saber que tipo de texto, ou, como nós poderíamos fazer acontecer o projeto. Conversamos no coletivo e pensamos em três textos para cada ano, para fazer junto com as crianças, então ficou definido de acordo com cada ano, dentro do planejamento também, o tipo de texto que já ia ser trabalhado para não sair

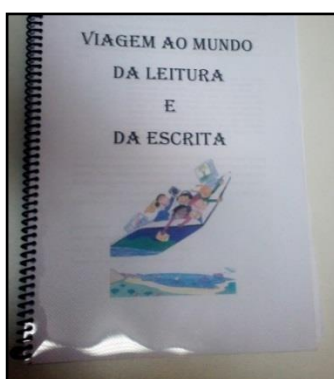
fora do planejamento. Então o 5º ano ficou com a paródia, porque nós tínhamos música já dentro do planejamento, a história em quadrinhos, que eu já estava trabalhando e montar a reportagem, que já era um conteúdo do terceiro trimestre. Então na verdade partiu delas e depois cada ano se organizou, entre nós dos 5ºs anos decidimos, depois cada sala e professor fez um tipo de planejamento, tanto que deu resultados bem diferentes. (Entrevista com Lygia, 16/03/2015).

Em sua fala Lygia explicita como a proposta foi acolhida pelos professores que, coletivamente, decidiram a melhor forma de desenvolver o projeto com os educandos.

Como consta no Plano de Trabalho (2014, p. 46) “[...] diversas atividades relacionadas ao gênero escolhido serão realizadas pelas turmas, incluindo reescritas, produções, leituras e escritas relacionadas à temática estudada por cada classe”.

O livro “Viagem ao mundo da leitura e da escrita” ficou pronto no final de 2014, composto por textos coletivos escritos pelas turmas, foi impresso em formato A4 e encadernado. Nas primeiras páginas há uma breve apresentação da proposta do livro, em seguida há as produções de cada ano, acompanhadas dos nomes dos alunos/autores e de uma foto das crianças com o professor responsável.

Figura 10 – Capa do livro



Fonte: foto do arquivo da pesquisadora (2015).

Quanto à organização dos gêneros ficou distribuída da seguinte maneira: 1^{os} anos - convite e bilhete; 2^{os} anos - anúncio e cantiga; 3^{os} anos - conto infantil, conto de aventura e carta; 4^{os} anos - poemas, texto narrativo e texto informativo; 5^{os} anos - artigo de jornal, paródia e história em quadrinhos.

Segundo a professora coordenadora algumas cópias desse livro já estão disponíveis no carrinho de leitura, logo, as crianças podem usufruir de uma obra criada por elas mesmas.

Por certo, a produção do livro foi mais um momento significativo para a formação de leitores, também, de autores/escritores.

6.1 Leitura literária no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Na “EMEF Cecília Meireles”, a literatura estava presente nos encontros/reuniões de HTPCs, o que foi constatado por meio das falas da professora coordenadora, da professora do 5º ano e por meio dos registros feitos em atas.

De acordo com Torres (2001), nas discussões e reflexões sobre formação de professores:

[...] as reuniões pedagógicas vêm sendo apontadas como espaço privilegiado nas ações partilhadas do coordenador pedagógico com os professores, nas quais ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando-lhes novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo (TORRES, 2001, p. 45).

Vale destacar a importância da professora coordenadora Sophia na elaboração e desenvolvimento dos HTPCs, os quais se constituíam espaços abertos ao diálogo, a partilha de experiências e a reflexões sobre a prática vinculadas aos estudos teóricos.

Antes de discorrer sobre as reuniões, julgo pertinente apresentar as memórias de leitura de Sophia, na qual ela relatou por escrito alguns momentos importantes que a fizeram ser uma leitora. Dos tempos de criança Sophia conta:

*Ao longo de minha infância nunca tive muitos livros, aliás, **lembro-me de ler várias vezes o mesmo livro**, do qual não me recordo o nome, mas me lembro que eram várias histórias sobre príncipes, princesas e castelos. Lembro-me também de um passeio no Lago Municipal, no qual **tive que insistir muito para que meu pai me comprasse um livro chamado “O camelo camelo”**, pois ele argumentava que eu não lia. Aliás, toda minha família não tinha o hábito da leitura, o qual se resumia ao jornal por volta de três vezes na semana. Inicialmente a leitura surgiu em minha vida como algo a ser descoberto, envolto em **um certo mistério, pois na escola em que estudava a biblioteca ficava no subsolo** (algo incomum para a época e cidade), o que, para as crianças, a caracterizava como um local de investigação, no qual havia acesso apenas por um pequena porta no final do corredor que dava para uma longa escada, a qual levava para a parte inferior do prédio (Relato de Sophia, por escrito, grifos meus).*

Ela descreve como um momento marcante o livro que encontrou durante um passeio e pediu-o ao pai que, depois de muita insistência, presenteou-a com o livro. Também, pode-se perceber como o espaço da biblioteca escolar chamava a atenção de

Sophia, a qual guardou na memória o caminho até lá, sendo esse, por si só, uma aventura. Já nos tempos da adolescência ela recorda que:

Havia uma amiga, filha de professora, que me incentivava muito a adquirir o hábito da leitura, pois ela se encantava com cada livro que lia. Algumas vezes ela me emprestava um livro que eu lia com muito custo e depois conversávamos sobre ele. Mas ainda não foi nessa época que me interessei pelo mundo dos livros. O primeiro clássico que me lembro de ler na adolescência foi “O primo Basílio”, que me agradou muito e deu uma alavancada no meu gosto pela leitura. Um pouco depois, me encantei com a leitura de “O nome da Rosa”, pois sempre me interessei pelos assuntos de que tratavam o livro. Ainda na adolescência, conheci meu atual companheiro – hoje meu marido – o qual me incentivou de vez. Ele vivia lendo e me fazendo sugestões. Frequentávamos grandes livrarias, principalmente, no período em que ele morava em São Paulo, o que me agradava muito, pois na minha cidade não tinha livrarias de tal porte. Conhecemos alguns sebos escondidos entre os prédios antigos do centro da capital, e sempre discutíamos com os amigos acerca das novas leituras. (Relato de Sophia, por escrito, grifos meus).

Por certo, a leitura, indicada por pessoas queridas, ganhou uma nova dimensão na vida de Sophia, também o fato de poder conversar com os amigos e com o marido acerca dos livros lidos impulsionou-a a novas leituras.

Ao refletir sobre o seu trabalho como educadora, Sophia menciona uma prática em sala de aula:

*Como professora, uma prática de leitura que propus aos meus alunos e que vi muitos resultados positivos foi a escrita coletiva de resenhas sobre os livros retirados na biblioteca itinerante da escola. Quinzenalmente os alunos retiravam livros, e diariamente uma criança lia (ou a professora, pois a maioria não era alfabetizada com fluência na leitura – 1º ano) o livro que escolheu, e ao final da semana escolhíamos um dos livros para realizar a resenha. Percebi que essa prática incentivava muito as crianças a refletir sobre o próximo livro que escolheriam e aguçava o desejo de conversar sobre o livro escolhido, pois todos queriam que seu livro se transformasse em resenha para toda a turma. **Acredito que essa prática tenha incentivado muito as crianças a realizarem leituras semanais com mais prazer** (Relato de Sophia, por escrito, grifos meus).*

Nesse sentido, desde quando atuava como professora, Sophia compreendia a importância da biblioteca itinerante na vida dos educandos, tanto que, como já mencionado, ao assumir a coordenação, uma das suas primeiras ações foi reativar o carrinho de leitura. No trecho acima Sophia evidencia que buscava promover com seus alunos a leitura por meio da partilha, do diálogo, sendo que a finalidade principal não era a resenha, mas mobilizar a curiosidade pelos livros e, conseqüentemente, o desejo de ler pelo prazer da descoberta. Atualmente, Sophia destaca:

Hoje posso dizer que tenho o hábito da leitura, porém ainda não da forma como gostaria, pois muitas vezes ainda substituo o bom livro pela sedutora internet... rrsrs, ainda mais com o celular conectado a todo momento. Mas, já fico contente em poder dizer que tenho sempre um livro ao lado, na minha mesinha de cabeceira e sei que todo esse meu percurso resultou na leitora que sou hoje (Relato de Sophia, por escrito, grifos meus).

Sem dúvida, esse percurso teve impacto na atuação como professora coordenadora, já que, nos HTPCs, a maioria das práticas envolvendo leitura literária eram propostas por ela, que pretendia instigar os professores a perceberem a importância da leitura deleite em sala de aula. A respeito desse trabalho Sophia comentou:

As atividades de leitura mesmo me baseio muito nas do curso da Laura, nas ideias de lá... Então, nós fizemos as memórias de leitura, as professoras trouxeram e fizemos a atividade do livro que mais marcou a vida delas, que marcou como leitoras, fizemos recentemente uma atividade de análise dos livros literários, então do livro que é direcionado para uma leitura deleite ou daquele livro que serve para ensinar algo, as professoras se dividiram em grupos, nós entregamos em torno de 7 ou 8 livros para cada grupo para elas fazerem uma análise e dizer quais livros elas trabalhariam em sala de aula e quais não trabalhariam, e, explicar o porquê... Aí surgia: esse aqui eu trabalharia, em sala de aula, para abordar a temática do idoso... Então era sempre assim, aquele livro que serve para algo, dificilmente tem um livro que é só uma leitura deleite, então nós conversamos bastante a respeito disso, da importância da leitura deleite, além do livro que serve para ensinar alguma coisa (Entrevista com Sophia, 29/10/2014).

Sophia ressalta como importante o curso¹⁸ que frequentou na UNESP, logo, a formação continuada possibilitou novas reflexões acerca da leitura literária na escola, de tal modo que as ações propostas por ela evidenciam o seu empenho em **provocar** os professores a refletirem acerca da leitura deleite.

Nesse sentido, Chaluh (2008) desenvolveu¹⁹, pautada na perspectiva bakhtiniana, a ideia de formação como provocação.

Cabe dizer que Bakhtin (1895-1975) foi um importante estudioso da linguagem humana, sendo que explicitou em sua obra como o sujeito se constitui na relação/interação com o outro, ou seja, de forma dialógica. Para compreender melhor destaco as palavras de Geraldi (2002, p. 97, grifos do autor): “[...] É na tensão do encontro/desencontro *eu* e do *tu* que ambos se constituem. E nesta atividade, constrói-se linguagem, enquanto mediação *signica* necessária”.

¹⁸ Curso do projeto do Núcleo de Ensino “Prática de leitura e literatura na formação de professores”, coordenado pela Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh (como já foi mencionado no capítulo 2) intitulado “Escola: espaço de formação de professores”.

¹⁹ Em sua tese de doutorado em Educação, intitulada “Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola”, defendida na UNICAMP em 2008.

Segundo Chaluh (2008, p. 192, grifos da autora) a formação como provocação “[...] passa, necessariamente, por pensarmos no *outro* como provocação, como alguém que provoca(*ação*), provoca-*ação*. Provoca uma ação. E qual seria essa ação?” Desse modo, a autora enfatiza a importância do outro no processo de formação, e frisa que o outro por estar num lugar exterior a mim é que conseguirá enxergar além do que eu vejo e percebo, por isso poderá me dar um retorno diferente (CHALUH, 2008). Nessa linha, Geraldi (2010) realça que:

[...] Com base nas reações espaciais entre o *eu* e o *outro*, a partir das quais o *excedente de visão* se torna possível em função da *distância* – cada um ocupa um lugar exotópico em relação ao outro - é possível ao *eu* produzir um acabamento, sempre momentâneo, do outro (GERALDI, 2010, p. 143, grifos do autor).

Assim, o olhar do outro sobre mim (excedente de visão), justamente, por ser distanciado do meu olhar (exotópico) possibilita uma compreensão do eu, ainda que essa seja temporária.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2003, p. 396) afirma que o sujeito “[...] não coincide consigo mesmo”, pois tem uma incompletude fundante, o qual na interação com outro poderá ir se tornando mais completo. No entanto, sendo o sujeito ser inacabado nunca estará, de fato, completo/acabado, já que continuará se constituindo no encontro com os outros, enquanto viver.

No que concerne à formação, Chaluh (2008, p. 249, grifos da autora) ressalta que o “[...] *outro* se apresenta como desencadeador desse processo formativo (e criativo), por isso a aposta em pensar na formação como uma relação de *provoca-ação* para com o *outro*”.

Por certo, Sophia atuava como uma provocadora em relação ao trabalho do outro com a leitura literária, sendo que dessa forma os encontros do HTPC poderiam se tornar espaços potentes, tanto aos professores, quanto a professora coordenadora para repensarem suas ações a partir das trocas com o outro e do olhar do outro.

No quadro abaixo, podem ser observados alguns trechos de registros das atas de HTPC (como já mencionado anteriormente, as atas foram redigidas pela professora coordenadora e assinada pelos professores).

Quadro 5. Sobre literatura - Atas de HTPC

Ata nº	Data	Registros
399	20/03/2014	“Sophia também falou a respeito do curso [...] oferecido pela UNESP às professoras coordenadoras da Rede Municipal”.
429	07/08/2014	“As professoras realizaram a leitura do livro ‘Meus alunos não gostam de ler. O que eu faço?’ de Marisa Lajolo, prof. e pesquisadora da área de linguagens da Unicamp. Após a leitura as professoras deveriam refletir sobre uma atividade de incentivo a leitura que pudesse ser aplicada aos alunos. As professoras reuniram-se de acordo com o ano que lecionam e em seguida apresentaram suas propostas de atividades. Ficou combinado que no próximo HTPC, os professores deverão trazer também sua história de leitura”.
430	13/08/2014	“Os professores iniciaram a atividade da apresentação do livro que marcou sua história como leitor, seguida da apresentação da sua história de leitura. [...] Por fim, os professores se reuniram para ver o vídeo ‘Como as crianças aprendem a gostar de ler’ - TV Escola volume II”.
435	28/08/2014	“Como combinado no HTPC anterior – uma professora fará a apresentação de experiência no último HTPC de cada mês. A professora que iniciou o relato foi Simone, do 3º ano A. Foi relatado que o projeto iniciou-se sem pretensão de tomar as proporções que teve. A professora realizou a leitura do livro <i>Dandara</i> de Vanderlei Benedito Bastos, livro que relata o cotidiano de uma criança negra que ouve histórias contadas pelos avós sobre seus antepassados africanos. As crianças ficaram muito empolgadas com a leitura e pediram para a professora ler mais uma vez. Ao notar o interesse crescente da turma sobre o livro resolveu convidar o autor para conversar com os alunos. Dias antes as crianças se prepararam para receber a visita do autor [...] O livro relata também as rodas de Batuque de Umbigada, na qual os personagens dançam e cantam junto aos colegas, sendo assim, a professora convidou dois colegas que conhecem a dança e possuem os instrumentos para fazer uma apresentação musical as crianças. Foi feita uma roda no gramado e todos os alunos cantaram a música favorita de <i>Dandara</i> [...] As crianças viram o quanto é interessante escrever sobre o cotidiano vivido por elas e suas relações com os familiares queridos. A professora foi muito aplaudida pelas colegas”.

Fonte: Adaptado da ata de HTPC da escola (2015).

Selecionei esses trechos, pois indicam as atividades desenvolvidas acerca da leitura literária, assim, é possível notar que esses encontros se constituíam em espaços de formação com propostas, discussões, reflexões, práticas e partilhas.

Nesse aspecto, visando que os educadores pensassem em práticas de incentivo a leitura, a professora coordenadora, traz a leitura de Lajolo (2005). Além disso, ao solicitar as histórias de leitura, possivelmente, desejava que os professores recordassem do prazer pela leitura, vivido na infância e, assim, buscassem promover a leitura por prazer e fruição em sala de aula. Ainda, ao abrir espaço para a partilha de experiências, Sophia, possibilita que os docentes tenham acesso, por exemplo, ao belo relato da

professora do 3º ano, a qual evidencia que havia um envolvimento, e um movimento criativo, dos professores com as práticas de leitura literária.

Sobre as reuniões pedagógicas, Torres (2001) aponta como essencial as relações estabelecidas nesses momentos que devem constituir-se de espaços abertos ao diálogo, a troca de conhecimentos, de saberes e de experiências. Desse modo, Sophia procurava contemplar esses aspectos nos encontros de HTPC.

Cabe mencionar que, em outros momentos foram lidos textos/livros de literatura (Apêndice), geralmente, no início dos HTPCs, pois, de acordo com Sophia, o objetivo era, não só, mas também, que os professores conhecessem melhor as obras do acervo da escola, a fim de compartilhá-las com os alunos. Isso é apontado na fala da professora Lygia, do 5º ano:

[...] aqui nós temos o hábito assim, em todo o HTPC um professor traz a leitura de um livro para apresentar, porque nós sabemos que com a correria, às vezes, não dá para o professor conhecer todos os livros do acervo da escola, às vezes, algum professor traz até livros de fora do acervo da escola [...] já consegui conhecer livros diferentes aqui, numa das vezes que eu trouxe um livro foi um do Flavio de Souza, “Que historia é essa?”, o título é todo embaralhado, ele fala que é em outra língua no início, depois desembaralha e eles veem que conto de fadas estava presente, eu falei com as professoras que achava isso legal, muito importante, que eu via muita diferença, falei disso de estimular, principalmente, os mais velhos, tentar trazer as leituras que chamam mais a atenção deles (Entrevista com Lygia, 16/03/2015).

Essa fala indica que a partilha de livros era algo positivo, já que os educadores podiam conhecer, de um modo dinâmico, a diversidade de obras do acervo da escola, através do olhar do outro; dos outros educadores. E, também, tinham a oportunidade de conhecer as experiências com a leitura literária em cada sala de aula, como a da professora Lygia do 5º ano.

No quadro a seguir é possível visualizar as impressões e discussões geradas a partir dos livros lidos, o que não significa que nos outros dias não tenham ocorrido.

Quadro 6. Impressões e discussões a partir dos livros

Ata nº	Data	Registros
393	26/02/2014	“A vice-diretora Ruth deu início a leitura do livro ‘Beijos mágicos’ de Ana Maria Machado, a qual foi finalizada pela professora Sophia. Após a leitura, a história foi discutida por todos a partir da questão do imaginário infantil e da dimensão afetiva tratada no texto”.
409	30/04/2014	“A reunião teve início com a professora coordenadora Sophia lendo o livro ‘Meu diário secreto – Cinderela’, de Kees Moerbeek, o qual gerou discussões a respeito dos gêneros textuais envolvidos no mesmo e o grande leque de possibilidades de trabalho em sala de aula”.
412	14/05/2014	“A reunião teve início com a professora coordenadora Sophia realizando a leitura do livro ‘Meu diário secreto – três porquinhos’, de Kees Moerbeek, em seguida foram discutidos os diversos portadores de texto trazidos pela obra, bem como as possibilidades de trabalho a ser desenvolvido a partir desse único livro”.
413	15/05/2014	“A reunião teve início com a professora Alice realizando a leitura do livro ‘Lolo Barnabé’, de Eva Furnari, em seguida houve uma breve discussão acerca dos anseios trazidos pela obra que relatou a invenção de diversos eletrodomésticos e demais aparelhos que facilitam nossas vidas, porém nos torna dependentes dos mesmos”.
421	18/06/2014	“A reunião teve início com a professora coordenadora Sophia lendo o texto ‘O que é viver bem?’, de Cora Coralina, o qual serviu de ponto inicial para uma pequena discussão a respeito do modo de se levar a vida na atualidade, ressaltando questões, relacionadas ao consumismo, excesso de trabalho e seus impactos na infância”.
445	02/10/2014	“A reunião teve início com a professora Maria lendo o livro ‘A arca de Noé’, de Vinícius de Moraes. A professora deu ênfase às poesias ‘O ar’ (vento) e ‘As borboletas’, pois relatou que foram as mais trabalhadas em sala de aula com seus alunos”.
446	08/10/2014	“A reunião teve início com a professora coordenadora Sophia lendo o livro ‘Minha família é colorida’, de Georgina Martins. As professoras ressaltaram as possibilidades de trabalho com tal livro em sala de aula, principalmente, relacionando-o a temática de africanidades”.
448	15/10/2014	“A reunião teve início com a professora coordenadora Sophia lendo ‘Poemas para assombrar’, de Carla Caruso. A professora Maria ressaltou as possibilidades de trabalho com o referido livro em sala de aula, pois o interesse dos alunos por contos de assombração é muito grande. [...] A professora Eliane iniciou a leitura do texto ‘O aprendizado da poesia e a construção do leitor poeta’, de Heloana Cardoso, enfatizando o trabalho com poemas que sua turma deverá realizar para o Projeto Viagem ao Mundo da Leitura e da Escrita”.
452	29/10/2014	“A reunião teve início com a professora coordenadora Sophia ‘Não é brincadeira’, de Shirley Souza. O livro trata da temática do trabalho infantil e as docentes reforçaram que essa ainda é uma realidade em nosso país”.
454	05/11/2014	“A reunião teve início com a professora coordenadora Sophia lendo o texto ‘Segredo de Sua Majestade’, de Gloria Kaiser. O texto era parte do diário da princesa Leopoldina e encantou as professoras, além de suscitar ideias para o trabalho com o diário em sala”.
455	06/11/2014	“A reunião teve início com a professora coordenadora Sophia lendo o livro ‘Por que somos de cores diferentes?’, de Carmem Gil, aproveitando para conversar com os docentes a respeito do trabalho...”

<i>Cont.</i>	<i>Cont.</i>	<i>Continuação quadro 6...</i>
Ata nº	Data	Registros
455	06/11/2014	“...sobre Consciência Negra, visto que a data comemorativa estava se aproximando”.
456	12/11/2014	“A reunião teve início com a professora coordenadora Sophia lendo ‘Como fazíamos sem’, de Barbara Soalheiro. (...) A professora Eliane achou muito interessante o livro e solicitou-o para que pudesse trabalhar com seus alunos, visto que estavam estudando temáticas relacionadas a invenções da modernidade que facilitam muito nossas vidas”.
457	13/11/2014	“A reunião teve início com a professora Patrícia lendo ‘O cabelo de Lelê’, de Valéria Belém. (...) A professora enfatizou as possibilidades do trabalho com esse livro em sala de aula”.
462	04/12/2014	“A reunião teve início com a professora Hilda lendo o livro ‘O que levar para uma ilha deserta?’, de Lalau e Laura Beatriz. A professora enfatizou as possibilidades do trabalho com esse livro em sala de aula”.
463	10/12/2014	“A reunião teve início com a professora coordenadora Sophia lendo o livro ‘Uma zebra fora do padrão’, de Paula Browne. A professora enfatizou as possibilidades do trabalho com esse livro em sala de aula, principalmente em relação ao trabalho com as diferenças físicas, culturais e etc”.
464	11/12/2014	“A reunião teve início com a professora coordenadora Sophia lendo o livro ‘Tanto, tanto!’, de Trish Cooke. A professora enfatizou as possibilidades do trabalho com esse livro em sala de aula, já que o livro vai relacionando a temática racial de forma sutil e natural, pois o personagem principal é um bebê negro que é extremamente amado por todos a sua volta”.

Fonte: Adaptado da ata de HTPC da escola (2015).

Como pode ser observado as leituras ocorriam no início das reuniões, sendo feitas pelas professoras, pela professora coordenadora e pela vice-diretora. É possível notar que as leituras despertavam diversas reflexões, por exemplo, vinculadas ao trabalho em sala de aula – sendo relacionadas a algumas temáticas específicas, o que não significa que as obras não fossem lidas contemplando o prazer e a fruição. Certamente, não há problema em utilizar as obras **para**, no entanto, a primeira leitura deve sempre contemplar a dimensão estética, como foi tão reiterado pela professora coordenadora, para que não se perca a especificidade da literatura.

Sem dúvida, Sophia empenhava-se na elaboração e no desenvolvimento das reuniões mencionadas. No Plano de Trabalho do Professor Coordenador (2014), apresentado a “EMEF Cecília Meireles”, por ocasião da candidatura de Sophia função, ela indica que:

[...] a atuação do Professor-coordenador pedagógico merece destaque no sentido da oferta de formação continuada no ambiente de trabalho, quer seja

em HTPCs/HTPIs, quer seja no direcionamento a cursos em horário de serviço oferecido pela SME, além do constante incentivo à busca pelo conhecimento dentro e fora do ambiente de trabalho (PLANO..., 2014, p. 15).

Assim, ela procurava realizar as formações nos HTPCs, promovendo um espaço de articulação de conhecimentos teóricos e práticos, considerando as experiências de cada professor. Sobre investir na formação continuada do professor na própria escola, Orsolon (2001) discorre que:

Desencadear o processo de formação na própria escola, com o coordenador assumindo as funções de formador, além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio (ORSOLON, 2001, p. 23).

Nesse sentido, Sophia comprometia-se com a formação dos professores **na escola**, buscando efetivar o que estava previsto nos documentos, através das ações e reflexões coletivas que ocorriam, também, nos encontros de HTPC.

Para Torres (2001, p. 51, grifos meus), a reunião pedagógica deve ser “[...] um espaço efetivo para formação contínua dos educadores, em que ambos, professores e coordenadores, **assumam** esse rico espaço de formação”. Por fim, ressalto que Sophia assumia com seriedade suas ações de professora formadora no diálogo com os professores, também responsáveis e protagonistas do espaço de formação.

6.2 Entre recordações: o amor de Lygia pelos livros

Conversei com a professora do 5º ano para conhecer sua trajetória como leitora, ela contou alguns momentos de sua vida que fizeram com que despertasse para a leitura literária.

Os primeiros contatos que tive com a literatura e com a leitura, no geral, partiram de casa mesmo, porque meu pai sempre gostou muito de ler, então ele tinha diversos livros, apesar de ter estudado pouco tempo, tinha estudado na época até a 4ª série e veio terminar depois, então, sempre gostou de ler e também de poesia, tanto que ele escrevia, quando compramos um computador (eu já estava um pouco mais velha) ele começou a digitar essas poesias, falava que um dia ia tentar ver se reunia tudo e colocava num livro, então isso era legal (Entrevista com Lygia, 04/10/2014).

Lygia revela que as experiências iniciais com os livros ocorreram no âmbito familiar, nesse cenário teve destaque o pai que além de leitor era poeta, desejo de

publicar seus escritos, no entanto a professora conta que o pai não teve tempo de terminar a coletânea de poemas, mas faleceu. Quando perguntei sobre quais livros a educadora tinha em casa ela, disse que:

Justamente pela influência do meu pai, pois eu o via lendo, fora as poesias ele lia muito esses contos de suspense, gostava de ler Agatha Christie, Sidney Sheldon... Então, eu, ao invés de começar a ler mais essas coisas infantis, logo que fui aprendendo a ler, pegando o gosto, comecei com esse tipo de livro. Ele trabalhava no SESI na época e lá tinha biblioteca, então ele fez a ficha lá e trazia os livros para mim, eu tinha lido praticamente inteira a coleção da Agatha Christie, eu adorava. Desde pequena eu gostava de ler, diferente da escola, pois não tinha muita empolgação, não teve uma professora que ficava incentivando, e também, a biblioteca da escola demorou a ser ativada, então não tinha tanto esse contato na escola. (Entrevista com Lygia, 04/10/2014).

A voz de Lygia vem carregada de emoção ao rememorar os livros ofertados pelo pai que teve grande influência em sua história de leitura, pois era ele quem ofertava os livros com carinho, partilhando o seu gosto pela leitura. Assim, os livros vindos das mãos do pai encontraram espaço na vida da menina que foi “pegando gosto” pela leitura, que vinha sem a obrigatoriedade da escola, aliás, nessa não havia tanto incentivo e nem acesso a biblioteca.

Ao indagar a professora se já teve algum caderno, no qual escrevesse e registrasse versos, poemas, pensamentos, ela conta em tom alegre que:

Já, nossa! Tinha muitos... Eu tive um caderno eu me lembro, sempre gostei muito de ler e escrever, de escrever e criar poeminhas, às vezes, alguns textos. Marcou que eu me lembro de uma tia que foi em casa, ela leu o caderno e falou: “Mas quem escreveu isso aqui?” Ai eu falei “eu, tia”, ela disse: “Nossa, mas está muito bom isso aqui!”. Ai eu fiquei toda, toda, porque eu achava o máximo, com certeza hoje, refletindo melhor, eu sei que só escrevia desse jeito pelo interesse que tinha pela leitura (Entrevista com Lygia, 04/10/2014).

Nesta fala é possível perceber como Lygia desde menina tinha um carinho especial pela palavra escrita, na qual registrava suas percepções, sendo até elogiada pela tia que, na ocasião compartilhada, se surpreendera com a qualidade de seus textos; qualidade essa que advinha do gosto pela leitura. Já dos tempos da juventude ela recorda que:

O que me lembro depois, quando fui chegando na adolescência, que já tinha lido vários livros assim, é de começar o interesse em contos de terror, tinha uma colega que gostava, nós comprávamos gibis de uma coleção e trocávamos entre nós, então foram mais esses estilos de leitura, nunca foi uma leitura infantil demais (Entrevista com Lygia, 04/10/2014).

Nota-se nessa fala a importância da partilha, não só dos gibis, mas do gosto, certamente, aquele que tem prazer em ler quer dividi-lo com os demais. Ao ser questionada acerca de um livro e de um autor que mais marcou, a professora conta:

Nossa! É difícil! São tantos! (pausa) Gosto de Edgar Allan Poe e outros autores. Fora Agatha Christie que li muito tempo, li vários livros do Jô Soares, do Zuenir Ventura, gosto muito do Luís Fernando Veríssimo, ele tem umas coisas bem legais, uns textos mais engraçados, as crônicas, então acho bem bacana (Entrevista com Lygia, 04/10/2014).

Lygia também relatou uma das atividades desenvolvidas pela professora coordenadora:

Esses tempos a Sophia fez uma atividade conosco (no HTPC) sobre leitura e tínhamos que trazer as memórias da leitura, a maioria das professoras trouxeram livrinhos de coleções antigas, mais infantis, eu falei que não conseguia lembrar de um livro assim - infantil - que marcou, nesse sentido só lembro da cartilha quando da alfabetização e em seguida esse tipo de livro que falei. As experiências com a leitura que mais lembro foram em casa mesmo, com a família (Entrevista com Lygia, 04/10/2014).

Evidentemente, o que deixou mais marcas na educadora foi a leitura literária vivenciada e partilhada com a família.

Ainda, para saber mais sobre a relação da educadora com a literatura, perguntei a respeito de sua formação docente, então, ela mencionou como relevante uma disciplina obrigatória, que cursou na graduação em Pedagogia, a qual abordou a literatura infantil.

*O que eu achei bacana quando estudamos literatura infantil, na verdade, o que ficou mais marcado, foi quando **trabalhamos os contos de fadas e o que chamávamos de contos de medo, analisávamos alguns aspectos**, por exemplo, nos contos de fada - o contexto em que foi escrito, o que teria por trás daquilo; já no conto de medo - a questão de trazer à tona o medo e lidar com ele. **Então acho que isso foi válido, porque quando cheguei à sala de aula foi com uma visão assim, um pouquinho diferente.** Então tento levar isso para os alunos, por exemplo, o conto de terror, com esta sala não cheguei a trabalhar. Mas, logo que comecei a dar aula em 2010, eu tinha uma 4ª série, sentia a sala mais madura para lidar, cheguei a comprar o livro do Medo, foi um trabalho bacana (**senti que era a aula que tive na faculdade**) [...] **O que a faculdade contribuiu foi que não ficamos presos aos livros mais tradicionais da literatura infantil, tipo só Ruth Rocha e outros; é claro que são autores bons para levar à sala de aula, mas não ficou só presa nisso, a disciplina abordou mais o gênero em si do que o livro específico, apesar de ter algumas atividades baseadas em livros** (Entrevista com Lygia, 04/10/2014).*

Para a professora, a disciplina cursada na graduação proporcionou conhecer novos livros, diferentes autores, e não só os tradicionais. Além disso, quando Lygia foi para a sala de aula pode articular a teoria e prática.

Nesse sentido, pode-se concluir que a história de leitura de Lygia aliada à

formação (inicial e continuada) possibilitou com que pudesse desenvolver, com empenho e seriedade, o momento de leitura em sala de aula que apresentarei a seguir.

6.3 Momento de leitura: um convite ao prazer e à fruição

Ouçõ as vozes e as mãos,
 Todos querem falar,
 Dedos agitados ao alto:
 “Eu, eu, eu, eu Sôra!”
 É muita vontade de dizer!
 Quem são esses leitores?
 São viajantes, são parceiros,
 Nessa nau de histórias.

(VENTURA, 2014, p. 1166)

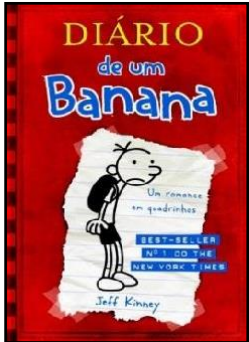
Em primeiro lugar, destaco que foi a professora coordenadora quem me indicou a turma do 5º ano para realização das observações, as quais ocorreram durante quatro meses, no total de 16 dias, sendo que as visitas eram semanais (todas as quartas-feiras), nas quais o foco estava no momento de leitura literária. Nesse a professora lia para e com os alunos do 5º ano, sendo que os livros eram selecionados por ela ou indicados pelos educandos. Descrevo a seguir os procedimentos utilizados pela professora Lygia no momento de leitura.

Para a organização do ambiente de leitura Lygia deslocava sua cadeira até o centro da sala, para que todos os alunos pudessem vê-la e ouvi-la melhor, solicitava às crianças que fechassem as janelas, a fim de evitar o barulho vindo da quadra, então **para dar início à leitura**, apresentava a obra, mostrava a capa, lia a sinopse, o nome do autor e do ilustrador, indagava a turma acerca do que imaginavam que iria acontecer na história, em seguida, ouvia atentamente os comentários dos educandos. **Durante a leitura** a educadora lia com entusiasmo e emoção, dava entonações diferentes em alguns trechos, de acordo com a personagem e a situação, fazia pequenas pausas para mostrar as ilustrações e ouvir algum apontamento da turma. **Para a continuação da leitura**, como, geralmente, selecionava livros de várias páginas, assim prosseguia a leitura da mesma obra por alguns dias, por conseguinte, perguntava as crianças quem recordava onde haviam interrompido a leitura do dia anterior, ouvia os comentários, acrescentava alguma observação e avançava na leitura. **Ao término da leitura** completa de uma obra, a educadora perguntava a turma quem queria comentar algo sobre a história e vários educandos levantavam as mãos para falar, Lygia ouvia a cada um.

Por meio dos procedimentos desenvolvidos pela professora, destaca-se a preocupação em criar um ambiente agradável de leitura, desde os mais simples detalhes, como fechar as janelas para evitar os ruídos vindos de fora. Também destaca-se o cuidado da educadora ao apresentar o autor e o ilustrador dos livros, ler as sinopses, a fim de mostrar a obra como um todo. É válido dizer que, ao questionar as crianças a respeito do que achavam que iria acontecer na história, Lygia intencionava despertar a curiosidade por meio da antecipação, assim, convidava todos a leitura. Além disso, no decorrer da leitura a educadora dava atenção especial à entonação, com intuito de envolver as crianças na história. Já quando questionava a turma, sobre quem recordava onde haviam interrompido a leitura, era um modo de retomar a narrativa, através da ótica das crianças. Ressalto que, ao fim da leitura, Lygia convidava as crianças ao diálogo, a partilha das sensações, das impressões, de um modo gratuito, sendo que na escuta atenta dos comentários de cada um, ela demonstrava respeito, possibilitando assim a expressão da subjetividade.

A seguir, apresento a relação das obras lidas em sala de aula, no período em que fiz as observações.

Quadro 7. Livros lidos em sala

Livros	Dados das obras e sugestão de leitura
<p>Do acervo da escola</p> 	<p>1) Diário de um Banana (vol. 1): um romance em quadrinhos de Jeff Kinney. Tradução: Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Vergara & Riba, 2008 (218 páginas).</p> <p>“Não é fácil ser criança. E ninguém sabe disso melhor do que Greg Heffley, que se vê mergulhado no Ensino Fundamental, onde fracotes subdesenvolvidos dividem os corredores com garotos que são mais altos, mais malvados e já se barbeiam. Como Greg diz em seu diário: Só não espere que eu seja todo ‘Querido diário’ isso, ‘Querido diário’ aquilo. Para nossa sorte, o que Greg Heffley diz que fará e o que ele realmente faz são duas coisas bem diferentes”.</p> <p>Leitura: sugerida pela professora Lygia.</p>

Continuação...	Continuação Quadro 7...
<p>Do acervo da escola</p> 	<p>2) Chapeuzinho Adormecida no País das Maravilhas, de Flávio de Souza. Ilustração: Jotáh. São Paulo: FTD, 2009 (72 páginas).</p> <p>“Ao contar uma história para a filha que não consegue dormir, um pai mistura vários contos de fadas na história de Chapeuzinho Vermelho. Na confusão, aparecem o coelho apressado de <i>Alice no País das Maravilhas</i>, um mágico que remete a <i>O Mágico de Oz</i>, uma bruxa má, entre outros personagens clássicos. Mas o que inicialmente parecia confuso resulta numa bela surpresa!”</p> <p>Leitura: sugerida pela professora Lygia.</p>
<p>Do acervo da aluna</p> 	<p>3) Drácula, de Bram Stoker/ texto adaptado Roberto Belli. Ilustrações: Belli Studio. São Paulo: TodoLivro, 2012 (40 páginas).</p> <p>“Esta coleção apresenta grandes clássicos da literatura mundial, adaptados em linguagem simples e adequada ao público infanto juvenil”.</p> <p>Leitura: sugerida pela aluna Tatiana.</p>
<p>Do acervo da escola</p> 	<p>4) Um gosto de quero mais, de Sonia Salerno Forjaz. Ilustrador: Ricardo Dantas. São Paulo: FTD, 2001 (160 páginas).</p> <p>“Olhos abertos, ouvidos atentos, coração batendo a mil, pressa, uma descoberta atrás da outra... esse é o gosto de quero mais. Cuidado, dizia a mãe de Cely, carinho é bom, nosso corpo é belo, mas... muito cuidado. Meu pai me mata, dizia Darlene. Mas... comigo não acontece, pensavam as meninas na fase do quero mais. Como espantar desejos e a vontade de sair dos limites?”</p> <p>Leitura: sugerida pela professora Lygia.</p>
<p>Do acervo da escola</p> 	<p>5) O sábio ao contrário: A história do homem que estudava puns/ Ricardo Azevedo: projeto gráfico e desenhos do autor. São Paulo: Editora do Brasil, 2014 (80 páginas).</p> <p>“Uns diziam que estava caduco. Outros, que era doido varrido. Para alguns, o cara não passava de um sem vergonha safado. É que aquele velho dizia e fazia coisas que não dava para acreditar, a começar pela perfumosa, estrambótica e inesperada ciência que ele mesmo inventou. Até o dia que uma nuvem de susto e medo pousou no destino daquele reino. Foi quando os estudos do tal velho chegaram para trazer alegria e esperança no coração de todo mundo, principalmente da linda, doce, frágil, suave e querida princesa”.</p> <p>Leitura: sugerida pela professora Lygia.</p>

Continuação...	Continuação Quadro 7...
<p>Do acervo da profa.</p> 	<p>6) O grande livro do medo: 20 + 1 histórias de aterrorizar/ adaptado de Xavier Valls. Tradução: Eduardo Brandão. Ilustração: Pedro Rodriguez. São Paulo: Girafinha, 2006 (108 páginas).</p> <p>“Este livro vai surpreender você. E deixá-lo arrepiado com a leitura de casos extraordinários relatados por grandes mestres de um gênero literário chamado terror. O desconhecido apavora. Os fantasmas, os fatos inexplicáveis, os vampiros, a enorme galeria de criaturas do mal é protagonista dos piores pesadelos. <i>O Grande Livro do Medo</i> oferece 21 narrativas para estimular sua imaginação, exercitar sua inteligência e, é claro, satisfazer o desejo de ler boas histórias, mesmo que elas façam você se arrepiar”.</p> <p>Obs.: Desse livro foi lido, apenas, o conto “Gato preto” de Edgar Allan Poe.</p> <p>Leitura: sugerida pelos educandos.</p>
<p>Do acervo da escola</p> 	<p>7) Como fazíamos sem de Bárbara Soalheiro. Ilustrador: Negreiros. São Paulo: Panda Books, 2006 (144 páginas).</p> <p>“Hoje a coisa é simples. Você abre a torneira do filtro - ou a garrafinha de água mineral - e mata a sede à vontade. Mas para nossos antepassados, a água costumava ser um problemão: um gole podia levar à morte. E tomar água não era o único problema. Você vai saber como era a vida nos tempos em que objetos (até banais para os dias atuais) não haviam sido inventados ainda. Ou como era viver sem um monte de modernidades que nos fazem a maior falta. Entre na nossa máquina do tempo e descubra agora. Como fazíamos sem...”.</p> <p>Leitura: sugerida pela professora Lygia.</p>
<p>Do acervo da escola</p> 	<p>8) Kelly Martoer e o mistério do rei, de Natália Azevedo de Carvalho. Ilustração: Jótah. São Paulo: FTD, 2006 (71 páginas).</p> <p>“Pizzas & Pizzas é um reino mágico, governado pelo rei-tirano Pizzaiolo III e Kelly Martoer foi a escolhida para acabar com a ditadura desse rei, que obrigava todos a comerem apenas pizza de mozzarella”.</p> <p>Leitura: sugerida pela aluna Clarice.</p>

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

No quadro nota-se a diversidade de obras lidas, como diário em quadrinhos, contos de fadas moderno, contos clássicos, contos de terror, romances de aventura e outros, além de um livro de curiosidades que traz informações de forma mais próxima a uma narrativa.

Em entrevista (4 de novembro de 2014), Lygia ressaltou que buscava apresentar uma variedade de obras, não só, mas também, com o intuito de ampliar o repertório literário das crianças. Quando perguntado como selecionava os livros, ela disse:

*Buscando os mais adequados à faixa etária, pois foi isso que surtiu efeito. Eu escolho livros variados, como o 'Diário de um Banana', li o número um, até pensei em dar sequência, mas vi que o interesse deles foi crescendo, então pensei em outra estratégia, ao invés de ler todos e ficar presa nisso, falei para eles: **não vou ler toda a sequência, quem ficou interessado pode buscar ler em casa, a partir do número dois, podem emprestar, ou comprar e trocar entre vocês...** E foi o que aconteceu em alguns grupos, eles leram, compraram e trocaram, tem uns que já estão no número quatro, outros no número cinco e continuam lendo... **Então falei para eles que o barato da leitura era esse, dá para viajar por diversos mundos, então não deviam ficar presos só num tipo de texto que fosse o diário, eu percebi o interesse crescente deles pelo diário, daí eles queriam só livros com diário, então falei: mais aí vocês tem que perceber que não tem só o diário, se não cai naquilo - a escola, às vezes, só põe um tipo, agora vocês vão querer ficar só no diário...** **Por isso, eu fui mesclando os livros com o passar do tempo** (Entrevista com Lygia, 04/11/2014).*

A educadora resalta que a seleção ocorria contemplando uma diversidade de livros, também que considerava a faixa etária dos educandos e o interesse dos mesmos, assim, pode-se observar (no quadro acima) que algumas obras foram escolhidas pelas crianças, sendo que ela não hierarquizava os livros, isto é, sabia acolher uma diversidade de obras e leituras, inclusive as que outros poderiam considerar como “leituras selvagens” (CHARTIER, 1998). A fala da professora evidencia crianças que a leitura é um meio de viajar por diversos mundos, por isso percebe-se o seu envolvimento com a leitura, e ainda mais, o desejo de instigar as crianças a buscarem outros livros, outras histórias, outras viagens.

Destaco a seguir alguns trechos do meu caderno de pesquisa que fiz a partir das observações no 5º ano.

*Para a leitura do livro 'Diário de um Banana' a professora mostrou-o a turma, leu a sinopse, falou o nome do autor, ressaltou que o livro foi traduzido para a Língua Portuguesa, por isso, os nomes das personagens são diferentes dos nomes brasileiros, perguntou sobre o título do livro de modo a convidar as crianças a leitura, indagou-as: **por que vocês acham que o livro tem este título?** As respostas da turma foram: porque ele come muita banana; porque ele parece um banana; porque ele é molenga, bobão etc. **Na leitura, vamos descobrir o motivo desse título, disse a professora** (Caderno da pesquisadora, 20/08/2014).*

*[...] quando o Greg sentiu vergonha, pois seu irmão pequeno lhe chamou pelo apelido em público, **os alunos disseram que já vivenciaram situações semelhantes e conhecem quem já passou por isso.** A leitura prosseguiu, foi nítido perceber o quanto as crianças se identificaram com diversas circunstâncias que aconteciam com o personagem, desde situações mais*

simples até mais complexas, como preguiça de acordar cedo aos sábados, vergonha de estar com um amigo que se comporta como um bebê, vontade de ser popular na escola, angústia de ser ridicularizado pelo irmão mais velho e em público (Caderno da pesquisadora, 27/08/2014).

Nesses trechos é possível notar os procedimentos utilizados por Lygia no momento da leitura, como a atenção ao apresentar a obra como um todo, o convite para as crianças levantarem hipóteses sobre o livro, a abertura ao diálogo e a escuta. Vale dizer que as crianças se identificaram com algumas personagens e situações vivenciadas em o “Diário de um Banana”. Assim, a leitura proporcionou aos educandos se aproximarem das personagens e repensarem algumas de suas experiências.

[...] No momento de leitura a professora deu sequência ao livro “Diário de um banana” e destacou que depois das atividades do PROERD²⁰ iriam assistir ao filme sobre o livro [...] Terminada a leitura Lygia perguntou quem queria comentar algo, então a Cecília disse “O Greg é otimista, pois ele viu um lado bom em ter ficado com o toque do queijo”; o Carlos disse “O Rowley deveria ter dito que os quadrinhos foram feitos pelo Greg também”; a Rachel disse “Foi errado o Greg ter mentido sobre o queijo, mas isso acabou ajudando o Rowley”, e a professora disse “Em algumas situações que o Greg quis se sair bem, levar vantagem, ele acabou se dando mal” [...] A educadora comentou com as crianças “Notei que vários de vocês estão emprestando livros da escola, isso é muito bom!” Nesse momento, o Vinícius pediu a professora que indicasse uma lista de livros “legais” para ele pegar no carrinho de leitura (achei isso fantástico!), ela respondeu que ia dar uma pesquisada, mas poderia indicar sim. O Manoel comentou com a professora e com a turma que leu o livro “O oceano no fim do caminho”, disse que “É uma história bem legal, no começo achei que não ia gostar, mas fui lendo e acabei gostando, é a história de um homem que vivia no mar e começa a se lembrar de quando era mais novo e então vai recordando de algumas histórias”, a Cecília aproveitou para comentar que terminou de ler “A gota d’água” da sequência do “Diário de um banana”, disse que “É bem legal, nesse livro o Greg gosta de uma menina” (Caderno da pesquisadora, 03/09/2014).

É possível perceber como as crianças e, também, a professora se expressavam a respeito da leitura, além disso, Lygia incentivava a turma a falar, tanto que os educandos, Manoel e Cecília, compartilharam com a classe acerca dos livros que estavam lendo em casa. Sobre o filme a educadora contou:

Eu li o número um do “Diário de um banana” e trouxe o filme em seguida - para eles fazerem um comparativo, eles gostaram mais do livro, acharam o livro mais interessante e aí foi mais uma coisa para explorar, de que os filmes são mais reduzidos/resumidos e, às vezes, são baseados nos livros, mas nem sempre fiéis a ele, assim o livro é mais bacana por isso, é detalhado, descreve a cena, os cenários... (Entrevista com Lygia, 04/11/2014).

²⁰ Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência, desenvolvido pela Polícia Militar do Estado de São Paulo, o qual é constituído de diversas atividades realizadas nas escolas.

Nesse sentido, assistir ao filme, foi mais um meio utilizado pela educadora para que a turma percebesse que os livros proporcionam conhecer a história de uma forma mais ampla e detalhada.

Neste dia a professora deu continuidade a leitura do livro “Drácula” de Bram Stoker, que foi sugerido pela Tatiana [...] Durante a leitura as crianças faziam alguns comentários: “Ah! Meu Deus!” disse o Carlos, quando uma das personagens adoeceu novamente; “Ah! Professora, já sei o que vai acontecer!” disse o Vinícius; “Eu já sei quem era!” disse Clarice no trecho que menciona as marcas no pescoço da personagem. A educadora ouvia, mostrava as imagens e prosseguia a leitura [...] Perguntei a Lygia sobre o livro, ela comentou que é uma adaptação para o público infanto-juvenil, mas que é bem parecido com a versão original, pois ela já leu (Caderno da pesquisadora, 17/09/2014).

Nota-se nesse excerto que os educandos não eram apenas ouvintes, mas leitores ativos e participantes. Ainda, percebe-se que Lygia já tinha familiaridade com a história lida, pois lera em outra ocasião.

[...] A educadora disse às crianças que no dia seguinte dará início a um novo livro, a turma se mostrou empolgada, perguntando: “Qual professora? Fala o nome?”. Então, Lygia mostrou a capa, leu o título “Um gosto de quero mais” de Sonia Solerno Forjaz e leu a sinopse. Alguns meninos da turma comentaram “Professora, mas esse livro é de meninas!”, fazendo referência à ilustração da capa que mostra uma garota, a educadora falou “Calma, isso nós vamos descobrir...” e acrescentou “Escolhi este livro, porque nas aulas de Ciências (em breve) nós vamos estudar as transformações pelas quais o corpo de vocês vai passar na pré-adolescência e nessas aulas nós vamos ver mais a questão física, mas nesse livro vocês vão poder ver e perceber mais como isso ocorre na cabeça, no psicológico, conhecendo as histórias das personagens (Caderno da pesquisadora, 24/09/2014).

Mais uma vez a professora instiga a curiosidade das crianças falando da próxima obra lida, a qual, ao ser apresentada, foi alvo de questionamentos pelos meninos, nessa situação Lygia explicou o motivo de sua escolha que foi compreendido pela turma. Cabe mencionar que a educadora não intencionava ensinar Ciências a partir do livro, mas intencionava que os educandos pudessem conhecer as experiências das personagens que vivenciavam, assim como eles, a fase da pré-adolescência.

Nesse dia a professora deu continuidade a leitura do livro “O sábio ao contrário”, terminada a leitura, a aluna Clarice pediu a professora: “Lê agora a história do Gato Preto?”, seguida por outros que também pediram. A professora explicou as crianças, que faltaram no dia anterior, que o professor de Inglês comentou com a turma sobre essa história, mas não leu, então alguns alunos ficaram interessados e curiosos e pediram para ela ler. Lygia mostrou a capa “O grande livro do medo”, falou que foi escrito por vários autores e o conto que ia ler foi escrito por Edgar Allan Poe, acrescentou que gosta muito desse autor e que já leu várias de suas

histórias. Antes da leitura e durante, as crianças demonstravam envolvimento por meio de exclamações e comentários: “Ai, credo! É de terror?” disse Vinícius; “Coitado do gato!” disse Rachel; “Ah! Termina assim?”, disse Manoel; “Prô, lê mais histórias desse livro?” solicitou Clarice; “Ai, nem é de terror” concluiu Vinícius; “Professora, empresta esse livro pra mim?” pediu Carlos (Caderno da pesquisadora, 15/10/2014).

Aqui há uma cena singela, o pedido para que a professora lesse o conto que outro professor apenas citou, mas não deu a ler, assim Lygia fez a leitura em resposta a empolgação e a curiosidade da turma, sendo que, ao final da leitura, a aluna Clarice solicitou “Prô, lê mais história desse livro?” e o aluno Carlos pediu o livro emprestado. Ainda, quando a professora comentou que aprecia o autor do conto, ela partilhou com os educandos o seu prazer em ler.

[...] Finalizada a leitura do livro “Sábio ao contrário” as crianças bateram palmas. A professora indagou: será que toda essa história do sábio e do pum, é só para falar disso, o que vocês acham? Vários alunos comentaram sobre, disseram: “Cada pessoa é diferente uma da outra, mas devemos tratá-las igual” disse Marina; “É, sem diferença de rico e pobre” acrescentou Mário; “Às vezes, as pessoas estão tristes, às vezes, feliz, todo mundo passa por isso” disse Rachel; “Não é a aparência que importa” disse Bartolomeu. Aproveitando as falas Lygia acrescentou: “E se todas as pessoas se tratassem como iguais, vocês acham que alguns problemas seriam resolvidos?”, as crianças comentaram: “Sim, acabariam as desigualdades” destacou Tatiana; “Não teria mais pobreza e fome no mundo”, disse Carlos; “Também acabariam as guerras”, afirmou Vinícius (Caderno da pesquisadora, 22/10/2014).

No dia relatado um fato me chamou bastante a atenção – os aplausos ao término do livro (que também ocorreram em outros dias). Quando vi tal atitude fiquei impressionada e comentei com Lygia que disse: “Também me espantei a primeira vez que terminei a leitura do livro e eles bateram palmas (risos), mas é a demonstração do quanto eles gostaram” (Entrevista com Lygia, 04/11/2014). Então, palmas para a professora, palmas para as crianças, palmas para esses leitores que se aventuraram na experiência criadora da leitura.

É válido esclarecer que, quando a professora indaga a turma se acham que há algo mais na história do sábio e do pum, ela não pretendia direcionar a resposta, todavia, intencionava perceber o que ficou da narrativa para cada criança, isto é, como experienciaram a leitura. Nesse sentido, as falas das crianças dizem por si só o quanto e como a história alcançou-as.

Nas palavras de Cademartori (2012, p. 63) “Boas narrativas e bons poemas, sem trair a perplexidade e a confusão dos sentimentos e desejos humanos, são matrizes de

reflexões sobre a vida. Podem nos levar a reconhecer, apreciar e até reformular as experiências que temos”.

[...] O livro lido foi “Como fazíamos sem” de Bárbara Soalheiro, os capítulos lidos foram “Como seria a vida sem energia elétrica?” e “Como seria a vida sem a escola?”, antes de ler a educadora ouviu as hipóteses das crianças: “Sem energia teriam que usar fogão a lenha”, disse Cecília; “E tomar banho frio ou esquentar a água no fogo” acrescentou Rachel; “Teriam que usar lampião ou velas para iluminar a casa e as ruas” disse Mário. Então, a professora contou umas curiosidades, por exemplo, de quando ela foi num sítio e o chuveiro era diferente, segundo ela “Tipo um balde de ferro com uns furos, onde colocavam a água quente”. Sobre a vida sem a escola, as crianças comentaram, rindo, que seria bom, a partir disso, Lygia falou que antigamente, em alguns países, as crianças trabalhavam em fábricas e não frequentavam a escola, então os educandos (mudando a expressão facial) disseram que preferem a vida com a escola mesmo. A maioria das crianças se interessou pelo livro, com comentários e perguntas (Caderno da pesquisadora, 29/10/2014).

É nítido que o diálogo atravessava todo o momento de leitura, além disso, a professora compartilhava com a turma de suas experiências pessoais, o que a aproximava ainda mais as crianças. Nesse aspecto, o escritor Bartolomeu Campos de Queirós (2011, s/p) diz que “Muitas vezes, a literatura serve de elo [...] A literatura pode ser um espaço bonito do reencontro, da conversa, do deslanchar para outras coisas, para outras confidências”.

O livro lido neste dia foi “Kelly Martoer e o Mistério do rei” de Natália Azevedo de Carvalho [...] Ao término da leitura a professora ressaltou que o livro foi escrito por uma pessoa de 14 anos (Caderno da pesquisadora, 13/11/2014).

[...] Durante a leitura a professora mostrava as ilustrações as crianças, elas olhavam atentamente, cada uma a seu modo. Ao término da leitura o Carlos disse: “Nossa está parecendo novela! Para na melhor parte e fica a curiosidade...” (Caderno da pesquisadora, 19/11/2014).

Lygia, ao frisar que a autora do livro é uma adolescente, incentiva as crianças a perceberem que também podem ser escritores. Interessante a comparação, que fez Carlos entre a novela e o livro, já que ambos encerram o episódio/capítulo no clímax, isto é, no momento de maior tensão. De acordo com Freire (2011, p. 85) “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar”. Desse modo, o momento de leitura era farto de conjecturas.

Por certo, Lygia promovia a leitura possibilitando aos educandos vivenciarem múltiplas experiências, pois por meio das observações pude perceber que as crianças

foram tocadas, atravessadas, pelos livros e pelas histórias. No poema a seguir versejo sobre minhas impressões, desde que adentrei a sala do 5º ano.

ORELHA EM PÉ

A professora me acompanha
 Adentro a sala,
 A turma me estranha...
 Lygia acolhedora fala:
 - A Fabiana vai passar um tempo conosco
 Apresento-me meio tímida,
 Rostos infantis me olham curiosos...
 - Seja bem vinda!!!
 Sorrio a todos, agradecida
 Dirijo-me ao fundo da sala
 Puxo uma cadeira e sento
 A professora abre um livro
 Lê em alta voz,
 Assim a turma abre a história
 Meus olhos voam cautelosos
 Da narração de Lygia
 A expressão das crianças
 Noto, há sabores partilhados
 Onde se dilui a figura da professora...
 Ali só há leitor-leitor,
 Ali há cumplicidade
 E essa é a chave que abre
 A literatura nessa sala.

(VENTURA, 2016, s/p.)

A cumplicidade entre leitores desvelou-se, diante de meus olhos, como ponto crucial para o “sucesso” do momento de leitura literária no 5º ano. Tal cumplicidade existia entre Lygia e os educandos não só no momento de leitura. Assim, durante a pesquisa, pude observar que as crianças nutriam respeito e afeto pela educadora, sendo que conversavam com ela em diversas situações, partilhando histórias pessoais, desse modo, o carinho, também, era retribuído pela educadora. Nas palavras de Freire (2011):

[...] esta abertura ao querer bem é a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade* (FREIRE, 2011, p. 138, grifos do autor).

O 5º ano era transpassado e (trans)formado pela afetividade ali presente, e isso não diminuía a seriedade e o compromisso de Lygia com o fazer pedagógico.

Por fim, revelo que também fui afetada por estar nessa sala de aula, o trabalho de Lygia com a literatura me encantou demais, por isso, me referirei a ela como professora-inspiradora.

6.3.1 A literatura salta para a vida

O que acarreta um trabalho significativo com a literatura em sala de aula? O rompimento dos muros da escola... É assim que a literatura conquista outros espaços, portanto, apresento algumas fotos (“brincando” com Manoel de Barros), nas quais ficaram evidenciadas o envolvimento das crianças do 5º ano com a leitura.

RETR(ATO) DE LEITURA

Vejo uma fila de crianças
 Num burburinho só
 Elas aguardam a entrada...
 Duas delas, figuras já conhecidas,
 Despertam-me a atenção
 Aguço o olhar, apuro a audição
 Percebo: versam sobre leituras
 Vinícius mostra um livro
 A Clarice - que sorri e procura
 Um livro em sua bolsa
 Ali, distraídos folheiam páginas e páginas...
 Só que o sino toca, chamando-os de volta
 Fotografia essa cena: no pátio
 Entre a agitação de corpos e vozes
 Dois leitores serenos
 Tem nas mãos objetos de entreter...

(VENTURA, 2016, s/p)

Essa conversa na fila revela outras leituras que as crianças faziam, além dos livros lidos em sala de aula. Também revela a amizade na leitura e a cumplicidade entre leitores.

FLAGRANTE DE LEITURA

A turma alegre adentra a sala
 Que do vazio anterior
 É preenchida com múltiplos sons
 A diversão logo começa
 Risada à beça
 De mão em mão há literatura
 Capto esse momento:
 A brincadeira que salta
 Do livro para a vida.

(VENTURA, 2016, s/p.)

Certamente, quando as crianças transportaram a brincadeira do “toque do queijo” (do livro “O diário de um Banana”) para a realidade, percebe-se o quanto a

história lida em sala de aula extrapolou o momento de leitura, fazendo parte do assunto dos educandos em outras ocasiões.

Sobre o trabalho de Lygia, a professora coordenadora Sophia relatou que:

[...] Ao longo do ano muitos alunos fizeram carteirinha na biblioteca do bairro e vários pais relataram que se surpreenderam com o aumento do interesse dos filhos pela leitura. Creio que a sementinha foi plantada pela professora Lygia (Relato de Sophia, por escrito, enviado por e-mail, 16/04/2015).

Sophia revela que o trabalho com a leitura feito, diariamente, por Lygia estimulou as crianças ao gosto pelos livros, sendo que passaram a emprestar obras na biblioteca do CEU (Centro de Artes e Esportes Unificados). Ainda mais, o crescente desejo das crianças pela leitura surpreendeu alguns pais. Também, destaco a fala de Lygia, quando contou sobre o retorno que a mãe de um de seus alunos lhe deu:

Porque quando os pais vieram eu tive o retorno deles, aí foi o máximo! (risos) Eles chegaram à sala e vieram agradecer pelo fato dos filhos estarem interessados em ler, aí a mãe do Vinícius falou: “o que você está fazendo com meu filho?”, eu falei “como assim?”, ela disse “porque até ano passado era uma luta em casa para fazer ele ler qualquer tipo de livro, falava, Vinícius você tem que ler e o Vinícius nada, não queria, este ano ele chegou a me pedir um livro de presente de dia das crianças, então o que aconteceu?”, eu falei “é que faço a leitura todos os dias, estimo, busco conversar sobre a importância, eles já tem consciência e sabem que vai acompanhar o resto da vida” (Entrevista com Lygia, 04/11/2014).

A professora enfatiza que conversar com os pais foi importante para compreender a proporção que a leitura ganhou na vida de algumas crianças, no caso a mãe do Vinícius evidenciou o quanto o filho mudou em relação ao ato de ler. Certamente, quando a mãe dizia ao filho (na melhor das intenções) que ele **tinha** que ler, isso não era o suficiente para despertar o interesse, que só se desenvolveu com a leitura em sala de aula, a qual contemplava a gratuidade.

Essa mãe (a do Vinícius), também, me falou que outros alunos da sala vão a casa dela, às vezes, num domingo à tarde, cada um com um livro (risos), eles fazem como se fosse um clube do livro, sentam e leem e leem os livros, também trocam entre eles... A mãe disse que era tanto que estava até ficando preocupada, porque era o tempo todo o filho querendo ler, aí eu falei para ela que é natural, porque agora que despertou o interesse e ele quer correr atrás do tempo que perdeu... Eu via o resultado dentro da sala, mas não sabia como era extraclasse, isso é o máximo! (Entrevista com Lygia, 04/11/2014).

Nota-se que o trabalho realizado pela professora-inspiradora, por meio do momento de leitura diária, impulsionou as crianças a sentirem vontade de ler em outros momentos, não se restringindo apenas a escola.

Para Burlamaque (2006, p. 84) “[...] ao preservar o espaço do encanto e da liberdade inerentes à boa leitura, o professor, sob o manto de aparente gratuidade e desinteresse, transformará o aluno, levando-o à autonomia leitora e ao processo de construção de sentidos”.

Por certo, quando algumas das crianças do 5º ano passaram a se reunir no clube do livro, para trocarem leituras, conquistaram a autonomia leitora. E revelaram, novamente, a importância da cumplicidade da e na leitura. Nas palavras de Larrosa (2004):

A amizade consiste em haver sido mordidos e feridos pelo mesmo, haver sido inquietados pelo mesmo. Por isso, não poderá entrar na comunidade cúmplice dos leitores aquele que não tenha sentido a mordida do texto. E, também por isso, aquele que tenha sido mordido não quererá falar com ninguém que não tenha passado pelo mesmo que ele passou. E se a condição de professor é que já tenha sido mordido, não será isso – a cumplicidade dos mordidos, dos envenenados, dos que compartilham a mesma mania e o mesmo delírio (LARROSA, 2004, p. 145).

Afinal, o que se passa quando crianças e livros se encontram? Passam muitas histórias, onde nascem e renascem sentimentos, afetos, novos olhares e encantamentos.

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Ofertando histórias
Com amor, com carinho,
Daquele que ama o mundo das palavras...
A beleza toma conta da classe:
É possível sentir o cheiro e o gosto
Das narrativas despertadas,
Estamos já em outro lugar,
Nos livros é bom acordar!

(VENTURA, 2016, s/p.)

Pennac (2011, p. 104) considera que o professor não é “[...] mais do que uma casamenteira. Quando é chegada a hora, é bom que ele saia de cena na ponta dos pés”. Assim, Lygia reuniu crianças e livros e saiu “na ponta dos pés”.

6.3.2 O que diz a professora-inspiradora sobre a sua prática?

Acompanhar o momento de leitura, a cada semana, me despertava tantas curiosidades acerca do trabalho de Lygia, afinal como ela havia desenvolvido esse momento ao longo de sua experiência? Nas palavras de Nóvoa (1995):

*A resposta à questão, **Porque é que fazemos o que fazemos em sala de aula?**, obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de **segunda pele profissional** (NÓVOA, 1995, p. 16, grifos do autor).*

Por certo, a professora-inspiradora tinha uma prática singular de leitura, um jeito próprio, por isso, para saber mais sobre o momento de leitura, perguntei a Lygia como tudo começou, ela contou que:

*Até o ano passado eu fazia as leituras, mas não fazia todo dia, religiosamente, como esse ano (2014), antes eu fazia um dia sim, no outro não... **Porém, quando eu percebi o interesse da sala e, também, graças aos estudos, até fiz o curso do Pacto Nacional da Alfabetização, aí eles frisaram muito essa questão da leitura deleite, da leitura inicial que é importante e modifica, então resolvi testar e ver se conseguiria ler todos os dias... E fiquei com essa preocupação: será que vou conseguir livros para ler o ano inteiro e todos os dias?**(risos) Para os alunos menores, de início, eu não busquei livros muito longos que tivessem continuação, era uma história, eu contava, eles recontavam oralmente e aí conversávamos sobre a história. **Para os alunos maiores, comecei com livros mais curtos também, mas depois achei que ficava mais interessante com continuação, porque aí dá para retomar, eu chegava no outro dia e perguntava: onde paramos? Então eles recontavam e continuávamos a partir dali** (Entrevista com Lygia, 04/11/2014).*

A educadora explicita como importante o momento em que percebeu o interesse da turma pela leitura e, também, o curso que fez, por isso, decidiu tentar realizar as leituras diárias, sendo que utilizou procedimentos distintos com os alunos “menores” e com os “maiores”. Segundo Nóvoa (2011):

O conhecimento profissional docente é difícil de apreender, tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é só prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é apenas produto da experiência. É um conjunto de saberes, de disposições e de atitudes mais a sua mobilização em acção (NÓVOA, 2011, p. 75).

Sem dúvida, Lygia mobilizou vários saberes para chegar até a configuração atual do momento de leitura, tantos os saberes teóricos da formação inicial e continuada, quanto os saberes da prática, da experiência.

Conforme Tardif (2000, p.14) “[...] Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior”, desse modo, notava-se que Lygia por apreciar os contos de suspense e de terror (como relatou em sua história de leitura) percebia que as crianças, também, tinham interesse por esse tipo de livro, assim, oferecia essas leituras.

Sobre realizar as leituras no início da aula, a professora mencionou que acha mais adequado “[...] **porque acolhe melhor e é um momento que eles estão tranquilos ainda, porque se deixar para ler no final, ou depois do recreio já não surte o mesmo efeito, pois estão mais agitados...**” (Entrevista com Lygia, 16/03/2015).

Quando comentei com a professora sobre a importância desse trabalho que ela fazia com a leitura literária, ela contou que: *“De repente um dia eu esqueci, entrei correndo, fazendo alguma coisa... E eles já falaram ‘ah hoje não vai ter leitura?’ , aí eu disse, ah é verdade, vai ter, puxa a cadeira e vamos ler então! (risos)”* (Entrevista com Lygia, 16/03/2015). Desse modo, o trabalho com a leitura diária proporcionou que as crianças tomassem gosto pelos livros, até mesmo, sentindo a falta desses na ocasião em que a educadora, devido à “correria”, esquecia-se da leitura. Destaco, a seguir, outra fala de Lygia:

Eu falo para os alunos a culpa de vocês não gostarem de ler, às vezes, não é de vocês, é porque vocês são desestimulados ao longo dos anos, porque vocês sempre vão ver o mesmo tipo de texto, sempre vão ter que escrever a carta, ouvir os contos de fadas, sempre vão ter que trabalhar a história em quadrinhos, sempre esse tipo de texto... E eu percebia isso refletido na escrita deles, porque mesmo no 5º ano eles ainda começavam os textos com “era uma vez” e terminavam com “fim”, eu falava para eles que isso vem de muitos contos de fadas que vocês ouviram... Então eles englobaram que narrativa sempre começa com “era uma vez” e termina com “fim”, por isso, eu procurava prender a atenção deles em outros tipos textos que, geralmente, não são tão trabalhados na escola. Eles têm essa consciência, hoje em dia, tem alunos que começaram a ficar mais estimulados a ler e tiveram maior interesse agora, porque eles viram que é possível ler outras coisas - não só o que a escola oferece, dá para buscar (Entrevista com Lygia, 04/11/2014).

A educadora compreende que, por vezes, as crianças desanimam de ler na própria escola, a qual repete demais os mesmos textos e livros, como os contos de fadas. Quando Lygia discorre que é possível ler outras coisas e não só o que a escola oferece, recordo (das observações) que ela incentivava bastante a turma a buscar outras leituras,

apesar de que os livros lidos, em sala de aula, encontravam grande apreço pelas crianças.

É válido dizer que a professora-inspiradora menciona o valor das conversas que ocorriam depois das leituras:

Outra coisa importante, além da leitura, é o diálogo, pois quanto mais você fala com os alunos e dá abertura para eles falarem - acho que o desenvolvimento ocorre assim muito rápido, diferente do que manter aquela postura de antigamente da época tradicional que estudamos, que eu estudei pelo menos... Que era muito vertical, o professor falava você tinha que obedecer, não tinha que ficar questionando. [...] E é legal que tem a troca entre eles, porque quando um fala alguma coisa, acontece que outro concorda ou discorda, aí já resolvemos ali, então dá para aprender a respeitar o ponto de vista do outro (Entrevista com Lygia, 04/11/2014).

Nesse aspecto, apesar de Lygia relatar que na época em que estudou as relações professor-aluno eram verticais, ela rompe com isso através do diálogo, que compreende como fundamental em sua prática.

De acordo com Freire (2011, p. 111, grifo do autor) “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele”. Assim, Lygia falava **com** as crianças e **escutava** o que tinham a dizer, tanto nos momentos de trocas de experiências acerca das leituras, quanto em outras situações, por exemplo, no dia em que a turma estava agitada por conta das eleições presidenciais, de modo que queriam saber em quem a professora iria votar, no entanto, ela não respondeu, soube aproveitar a inquietação das crianças para propor um diálogo, então essas passaram a argumentar sobre o que pensavam e entendiam acerca do cenário político de então.

Ainda, a educadora demonstrava sensibilidade e respeito às falas dos educandos, o que auxiliava com que esses, também, tivessem consideração pela fala dos demais. Numa das observações, ao término da leitura os estudantes falavam sobre suas sensações, então uma criança fez um comentário e outra discordou num tom de crítica negativa, logo, a primeira criança disse “*Mas, é o que eu senti da leitura, você pode ter sentido diferente, pois na leitura cada um sente de um jeito*” (Caderno da pesquisadora, 24/07/2014). Dessa maneira, a criança ao ressaltar como se sentiu durante a leitura, compreende a subjetividade presente na leitura literária. Lygia ao propiciar a partilha entre os educandos criava uma atmosfera de respeito às sensações de cada um, certamente, o fato dela não eleger uma resposta como única sobre as leituras possibilitava as crianças deixar fluir a imaginação. Nas palavras de Cademartori (2012):

Se o aluno puder manifestar o quanto foi penoso – ou sem sentido, ou surpreendente, ou fabuloso – **seu encontro com a obra**, por mais superficial que tenha sido sua leitura, uma promissora discussão sobre o texto poderá ser iniciada. Lembre que explicar ao outro por que não gostamos de um livro, por que ele nos aborrece ou por que nos encanta tanto, não é tarefa simples. Ao contrário, requer uma elaboração complexa e abre caminho para mais questões e reflexões (CADEMARTORI, 2012, p. 81, grifos meus).

Posso dizer que no 5ª ano notei que vários educandos se encontraram e se encantaram com os livros. Quando indaguei a professora sobre os benefícios dessa prática de leitura literária, ela destacou que:

Dá muita diferença, primeiro que abriu a mente deles, a oralidade melhorou [...] a escrita mudou bastante, não vejo mais textos começando com “era uma vez”, tem um ou dois que ainda insistem em colocar “fim”, os textos estão mais elaborados, a linguagem, o vocabulário melhorou muito, percebo que eles estão mais atentos a isso, além da questão da imaginação e da criatividade para escrever (Entrevista com Lygia, 04/11/2014).

A educadora notou o desenvolvimento dos educandos a partir da leitura, evidentemente, esses ampliaram o conhecimento dos elementos da narrativa, o repertório linguístico da fala e da escrita, e principalmente, suas visões de mundo.

Um ponto que vale mencionar é que a professora comentou que conversava com os pais, a fim de que incentivassem os filhos à prática da leitura.

Eu falo para os pais incentivarem em casa e não colocarem a leitura como castigo, porque eu já tive um aluno que falou “Meu pai disse que se eu não fizer a lição direito ele vai me obrigar a ler um livro inteiro no final de semana”, aí eu pensei “meu Deus, eu não acredito! Aí o menino vai ver a leitura sempre como um castigo” (Entrevista com Lygia, 16/03/2015).

Lygia tinha o cuidado de reiterar aos pais que não colocassem a leitura como imposição, obrigação, castigo, porque isso poderia distanciar as crianças de uma leitura de prazer e fruição. Conforme Micheletti, Peres e Gebara (2006, p. 84) “A leitura obrigatória, tristemente burocrática, feita sob pressão, compromete o desfrute de algumas de nossas melhores obras”. Por sua vez, Lygia promovia uma leitura deleite que potencializava a formação de leitores literários; leitores vorazes que desejavam partilhar o seu gosto com os demais – até mesmo num domingo à tarde.

De fato os diversos saberes mobilizados por Lygia possibilitaram com que ela criasse e (re) criasse o momento de leitura, de um modo a alcançar e a conquistar as crianças.

Por falar em criação, relato a seguir os encantos despertados no encontro das crianças com a poesia e suas invenções.

7 POESIA EM SALA DE AULA: “INVENCIONICES” DE CRIANÇA

ARTESANIA

Fiandeira, por que fias?
 Fio para aquecer os dias.
 Fiandeira, pra quem fias?
 Fio para todos que sentem frio.
 Fiandeira, com o que fias?
 Fio com poesias.

(VENTURA, 2016, s/p.)²¹

Durante as observações no 5º ano, notei que a professora não havia lido livros de poesias com as crianças, assim, na primeira entrevista realizada em novembro de 2014, perguntei por qual motivo e ela disse que:

Para o 5º ano, procuro trabalhar a poesia mais no início do ano, que são textos mais curtos. Depois eu já procuro textos mais extensos. No momento da leitura já li um livro de poesias, lembro de fazer a leitura e eles falarem 'ah esse é poesia, percebemos a rima', aí eu mostrava a organização do texto: estrofe, versos, e eles conseguiam identificar, foi um livro de várias poesias de diversos autores (Entrevista com Lygia, 04/11/2014).

Nesse aspecto, a turma já havia tido contato com poemas e conhecia algumas de suas características, mas como Lygia preferia livros com mais páginas, a fim de dar continuidade à leitura durante a semana, os livros de poesias ficavam reservados ao começo do ano. Diante disso, perguntei à educadora se ela acreditava que a poesia na escola é algo importante, essa destacou que:

Sim, talvez pela simplicidade de algumas, é uma forma de ter um contato mais fácil, para eles – além de ser mais fácil compreender. Daí talvez surja o interesse para fazer outras coisas relacionadas à leitura e a escrita. Mas o meu problema maior é o gosto mesmo, às vezes, eu acho que talvez pudesse explorar outras coisas, mas eu deixo por não me interessar muito mais (Entrevista com Lygia, 04/11/2014).

Nota-se que ela destaca a poesia como sendo de mais fácil compreensão pelos educandos, talvez devido à sonoridade que possibilita estabelecer relações com as brincadeiras presentes na oralidade, os trava-línguas, os acalantos e as cantigas. Deveras, o gosto dos professores influencia, de certo modo, em suas escolhas em sala de aula. E é claro que Lygia contemplou os livros de poesias em suas atividades de leitura, porém, como a mesma enfatiza, se gostasse mais exploraria de outras formas o gênero.

²¹ Escrito especialmente para essa dissertação, vale ressaltar que foi inspirado no poema “Fiandeira” de Sérgio Capparelli (CAPPARELLI, in SARAIVA, 2011, s/p.).

Por isso, propus a educadora desenvolvermos uma oficina de poesia abordando o poema de forma lúdica, desse modo, foi instituído um espaço para a exploração, apreciação e criação da e na palavra poética.

Cabe dizer que, como mencionei no capítulo 3, já havia desenvolvido, anteriormente, uma oficina de poesia com as crianças de um projeto socioeducativo, também juntamente com os membros do coletivo pARTs já havia desenvolvido atividades com poesia em uma escola de Rio Claro, assim essas experiências me auxiliaram na elaboração da oficina com os educandos do 5º ano. Mas, antes de contar dessas atividades, julgo pertinente fazer alguns apontamentos sobre o tema.

Primeiramente, é imprescindível caracterizar poesia e poema, pois ambos, por vezes, são confundidos ou considerados similares.

Segundo Lyra (1986, p. 5): “[...] poetas e leitores, críticos e historiadores, teóricos e professores tem-se reportado, ao longo da História, à poesia e ao poema, ora como coisas distintas, ora como coisas identificadas”. Ainda, de acordo com o autor:

Como se pode deduzir, o poema é, de modo mais ou menos consensual, caracterizado como um texto escrito (primordialmente, mas não exclusivamente) em verso. A poesia, por sua vez, é situada de modo problemático em dois grandes grupos conceituais: ora como uma pura e complexa substância imaterial, anterior ao poeta e independente do poema e da linguagem, e que apenas se concretiza em palavras como conteúdo do poema, mediante a atividade humana; ora como a condição dessa indefinida e absorvente atividade humana, o estado em que o indivíduo se coloca na tentativa de captação, apreensão e resgate dessa substância no espaço abstrato das palavras (LYRA, 1986, p. 6-7).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o poema é a concretude da poesia esmerada pelo poeta, em outras palavras, ou melhor, em versos:

OBRA

O poeta presente a poesia...
Aproxima-se, pé ante pé...
E zás! Captura-a!
Num lampejo dá-lhe corpo e,
Assim, repousa risonho
Consolidado no papel: o poema.

(VENTURA, 2015, p. 85)

Entre a substância e a forma há o artista: o poeta que emprega sua imaginação, suas mãos e sua voz no momento da criação. A substância está em toda parte, isto é, diversas circunstâncias, ocasiões vividas, são plenas de poesia, a mesma “[...] tem a

existência literária decidida nesse trânsito do abstrato ao concreto, do mundo para o poema, através do poeta, no *processo* que a conduz do estado de *potência* ao de *objeto*” (LYRA, 1986, p.7, grifos do autor). Nesse processo o sujeito age sobre a substância e dá forma ao que lhe sensibilizou, dessa maneira, a poesia é uma possibilidade de experimentar a Língua de modo a despertar prazer e fruição.

No que concerne às abordagens da poesia na escola, Cunha (1994, p. 118) explicita que: “Talvez a parte mais sacrificada da literatura infantil seja a poesia. Normalmente, imaginamos que a criança não gosta de poesia, conceito falso, ou decorrente de erros nossos no tratamento do poema levado à infância”.

A autora enfatiza que talvez as crianças não gostem de poesia devido a escolha dos poemas e suas abordagens em sala de aula, por exemplo, um “[...] engano que cerca a poesia é imaginar-se essencial que o aluno entenda o poema [...] ocorre que poesia é para ser sentida, muito mais que compreendida” (CUNHA, 1994, p. 121).

A propósito, uma das principais características da poesia é a conotação, assim, poetar é um ato de desconfiar da palavra denotativa, portanto, um ato de desfiá-la, desfazê-la, aproveitar apenas algumas linhas, pegar a palavra real e metaforizá-la, fiando novamente a palavra e compondo o poema, tramado de sinestesia, ritmo, emoção. Poesia, palavra conotativa em ação - criação.

Então, como deve ser a poesia para crianças? Deve contemplar a dimensão do lúdico, como destaca o poeta Elias José (2010, p. 85) “[...] poesia para criança é poesia com igual qualidade da poesia de adulto, porém com a função lúdica em primeiro plano”.

Por isso, busquei apresentar obras de poetas distintos, não só os que escreveram para crianças, como também os que escreveram para o público em geral. Desse modo, a seleção que fiz dos poemas levou em conta a questão da ludicidade presente nos versos.

Cabe ressaltar que é necessário que o educador ao abordar o poema apresente/disponibilize as crianças vários poemas, de escritores diversos, contemporâneos ou não, pois “[...] é fundamental que os alunos entrem em contato com a poesia de autores consagrados para irem formando o seu repertório.” (MICHLETETTI; PERES; GEBARA, 2006, p. 24).

Além disso, é primordial que haja um tempo especial para se trabalhar o poema na escola, para que seja possível propiciar uma “[...] atmosfera de criação e fruição poética em sala de aula. E para que isto aconteça, apenas é necessário permitir que a criança e a palavra re-unam-se” (KIRINUS, 2008, p. 97).

As atividades com poesia, por integrarem imaginação, percepção e sensibilidade, estimulam as crianças a novas leituras, novas formas de ver, de olhar, para além dos estereótipos. Dessa forma, elaborei um plano de atividades e apresentei-o à professora que deu sugestões e gostou, sendo que cedeu um tempo do momento de leitura para a oficina que foi desenvolvida em quatro encontros²² de cerca de meia hora cada, e esses estão descritos nos itens a seguir.

Um procedimento utilizado na maioria das atividades foi a **roda da conversa**, desenvolvida pelo professor francês Freinet²³.

Como aponta a Pedagogia Freinet a *roda da conversa* deve ser um momento em que as crianças são efetivamente ouvidas, mais que isso, um momento em que todo o grupo é ouvido e se manifesta, expondo suas impressões, opiniões, sentimentos. Todas essas manifestações devem ser acolhidas e respeitadas reciprocamente por todos no grupo, ainda que opiniões divergentes apareçam, todos devem desenvolver um senso de respeito mútuo. Isso mostra um espírito de afetividade, um dos pilares da proposta freinetiana. (LEBER, 2006, p.57- 58, grifos da autora).

Durante a oficina de poesia os educandos puderam partilhar seus anseios, suas opiniões, dúvidas, enfim tiveram um espaço aberto ao diálogo.

7.1 Impressões múltiplas

Em roda, apresentei à proposta da oficina a turma, ouvi os comentários das crianças sobre o que pensavam acerca da poesia e do poema, essas disseram que já tinham ouvido falar sobre, indaguei onde havia poesia, então disseram o seguinte: “*No livro; na internet; na música; na novela; num filme romântico; na escola*” (Caderno da pesquisadora, 19/11/2014). Na sequência perguntei se poesia e poema têm o mesmo significado, isto é, se são uma coisa só, a maioria dos educandos disse que são iguais, apenas uns quatro deles afirmaram que são diferentes, mas não sabiam precisar o porquê. A partir disso, falei para a turma que a poesia é tudo o que está no mundo, ao nosso redor, há poesia (como disseram) em vários lugares e momentos, acrescentei que o poema é o que está escrito.

Para prosseguir a conversa, com o intuito de refletir sobre o ser poeta, questionei se toda pessoa pode escrever poemas, a resposta foi unânime, afirmaram que sim, então

²² Que ocorreram em 2014, de meados de novembro até o início de dezembro.

²³ Célestin Freinet (1896-1966), educador que criou e desenvolveu várias práticas pedagógicas visando a uma educação mais humanizada, algumas delas: a imprensa escolar, aulas-passeio, texto livre, livro da vida, a roda da conversa e outras.

estrutura: estrutura-conteúdo. O poema concreto é um objeto em e por si mesmo, não um intérprete de objetos exteriores e/ou sensações mais ou menos subjetivas. Seu material: a palavra (som, forma visual, carga semântica). Seu problema: um problema de funções-relações desse material. Fatores de proximidade e semelhança, psicologia da gestalt. Ritmo: força relacional. O poema concreto, usando o sistema fonético (dígitos) e uma sintaxe analógica, cria uma área linguística específica – "verbivocovisual" – que participa das vantagens da comunicação não-verbal sem abdicar das virtualidades da palavra. **Com o poema concreto ocorre o fenômeno da metacomunicação: coincidência e simultaneidade da comunicação verbal e não-verbal, com a nota de que se trata de uma comunicação de formas, de uma estrutura-conteúdo, não da usual comunicação de mensagens** (CAMPOS; PIGNATARI; CAMPOS, 1958, s/p., grifos meus).

Nesse sentido, a poesia concreta preserva algumas características do Movimento Modernista (já mencionado anteriormente), como a ruptura com uma linguagem rebuscada e formal, além disso, propõe uma relação verbo-visual intensa, sendo que a composição visual fala por si só.

Enfatizei para a turma que o poema “A primavera endoideceu” é uma obra concreta que prioriza o aspecto gráfico, isto é, dispõe as palavras compondo uma imagem, além disso, explora a sonoridade por meio da repetição da expressão “bem me quer, mal me quer” (tão utilizada no ato de despetalar uma flor), ainda o som do zumbido da abelha se faz presente no centro da flor “zum, zum, zum”. Assim, a turma pôde conhecer mais um modo de fazer poesia.

Em seguida, mostrei imagens impressas, coloridas e em papel A4, das seguintes obras do pintor brasileiro Cândido Portinari (1903 - 1962).

Figura 12 – “Menino com carneiro”



Fonte: Portal Portinari (2016)

Figura 13 – “Retirantes”



Fonte: Portal Portinari (2016)

Depois da apreciação, indaguei a turma sobre o que sentiram ao ver as obras, da primeira, disseram: *“Tristeza; As cores são quentes, sinto calor; É triste parece que ele*

é um menino de rua e está cuidando do carneiro; Dá uma ideia de solidão, que ele só tem o carneiro (profa.); Como se o carneiro fosse o objeto mais valioso para ele” (Caderno da pesquisadora, 19/11/2014). E sobre a segunda imagem disseram: *“Parece que eles estão mortos, tipo zumbis; Tristeza, parece que um deles está gritando, como naquele quadro ‘O grito’ que o homem está com as mãos na cabeça; Acho que eles estão dançando o ‘passinho do Romano’; Achei estranha aquela mulher, parece que ela está voando; Eles são negros e um é roxo; Desespero (profa.)”* (Caderno da pesquisadora, 19/11/2014).

Interessante notar como a turma manifestou percepções ora semelhantes, como tristeza, e, ora distintas, além disso, estabeleceram relações de intertextualidade com o quadro “O grito” de Munch e com o “passinho do Romano”, dança contemporânea que tem como base o *funk* e improvisa passos como se fossem de um “robô dançarino”. Assim, as crianças buscaram atribuir significados fundamentados em suas vivências.

Ainda, li os poemas, abaixo, dos poetas brasileiros Elias José (1936-2008) e José Paulo Paes (1926-1998) e conversamos sobre.

TEM TUDO A VER

A poesia
Tem tudo a ver
Com tuas dores e alegrias
Com as cores, as formas, os cheiros,
Os sabores e a música
Do mundo.

A poesia
Tem tudo a ver
Com o sorriso da criança,
O diálogo dos namorados,
As lágrimas diante da morte,
Os olhos pedindo pão.

A poesia
Tem tudo a ver
Com a plumagem,
O voo e o canto do pássaro,
A veloz acrobacia dos peixes,
As cores todas do arco-íris,
O ritmo dos rios e cachoeiras,
O brilho da lua, do sol e das estrelas,
A explosão em verde, em flores e frutos.

A poesia
- é só abrir os olhos e ver -
Tem tudo a ver
Com tudo.

(JOSÉ, 2010, p. 14)

CONVITE

Poesia
É brincar com palavras
Como se brinca
Com bola, papagaio, pião.

Só que
Bola, papagaio, pião
De tanto brincar
Se gastam.

As palavras não:
Quanto mais se brinca
Com elas
Mais novas ficam.

Como a água do rio
Que é água sempre nova.

Como cada dia
Que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

(PAES in BRASIL, 2016, s/p.)

A partir desse primeiro poema, retomei a reflexão de que a poesia tem a ver com as dores e as alegrias do dia a dia, isso estava presente nas pinturas observadas, como também, em tudo - na música, na literatura, na arte, nas conversas, enfim, na vida.

Quanto ao segundo poema, frisei para a turma que todos podemos brincar com as palavras e deixei o convite para que não tivessem receios de se expressarem. Vale ressaltar que as crianças aplaudiram os poemas e disseram que gostaram de ambos.

Distribui para as crianças cartõezinhos coloridos e escritos, por mim, à mão, com poemas curtos do poeta brasileiro Manoel de Barros (1916-2014), pedi para que levassem para a casa, lessem durante a semana e trouxessem para a próxima atividade.

O **encontro** com a poesia requer uma disposição interior tanto de parte do emissor como do receptor. No **encontro** com a poesia entramos em contato direto com nossos próprios mistérios. E este contato íntimo, especial, requer um espaço e um momento propício, que não é exatamente o aqui e o agora paralisante, já que entre leitor e poema estabelecem-se parcerias mágicas, provocadoras de descobertas inéditas (KIRINUS, 2008, p. 70, grifos meus).

O intuito era que as crianças tivessem um tempo maior para ler, apreciar e quiçá se encantar. Cada criança pegou um dos três trechos do poema a seguir.

O LIVRO DE BERNARDO

[...]

10. Passarinhos no mato
gostam de mim
e de goiaba

[...]

18. A chuva
azula a voz
das andorinhas.

[...]

35. Quem ornamenta o azul
da manhã
são os sabiás

(BARROS, 2010, p. 414-418)

Destaco que a escolha por esse poeta, primeiramente, está relacionada à admiração que tenho por ele, também, porque sua escrita traz a leveza e a curiosidade do ser criança, daquele que deseja descobrir o mundo através da exploração, da apreciação das miudezas e das coisas simples. Além disso, como o poeta brinca demais com a linguagem, por meio da (re) criação, acredito que isso seja um ótimo modo de mostrar as pessoas que poesia se faz assim, “catando” e transformando o que há por aí.

Retomando a oficina, naquele mesmo dia, li o poema abaixo e perguntei as crianças o que acharam.

O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que
carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.
Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu

que era capaz de ser noviça,
 monge ou mendigo ao mesmo tempo.
 O menino aprendeu a usar as palavras.
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
 E começou a fazer peraltagens.
 Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
 O menino fazia prodígios.
 Até fez uma pedra dar flor.
 A mãe reparava o menino com ternura.
 A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
 Você vai carregar água na peneira a vida toda.
 Você vai encher os vazios
 com as suas peraltagens,
 e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

(BARROS, 2010, p. 469-470)

Acerca desse poema apenas algumas crianças relataram: *“Achei legal; Tem que prestar bastante atenção para entender; Mas, se o menino carregava água na peneira ia cair tudo no chão”* (Caderno da pesquisadora, 19/11/2014). Os demais educandos ficaram em silêncio.

Diante disso, comentei que os poetas, por vezes, dizem coisas tão simples e nós ficamos buscando entender com a “cabeça”, mas poesia é para ser entendida com o “coração”, quando terminei de dizer isso, a professora sorriu e piscou para mim, pois nós duas captamos o brilho nos olhos das crianças ao ouvirem essas palavras. Então, uma das meninas, a Cecília, acrescentou: *“É como se ele (o poeta) fosse colocando palavras novas, jogando na peneira, mas elas vão cair no chão do mesmo jeito, porque talvez ninguém pegue”* (Caderno da pesquisadora, 19/11/2014).

Fiquei “viajando” sozinha: Quem é que pega o poema? Com o que se pega um poema? Como é que se pega um poema? Reflexões a parte, perguntei as crianças se haviam gostado desse primeiro dia com poesia, elas disseram que sim, fiquei feliz.

Quando já estava para ir embora, um dos meninos, o Vinícius, olhando para o cartãozinho que distribuí, indagou *“Quem escreveu esse poema?”*, respondi que foi o Manoel de Barros e que isso estava escrito abaixo dos versos, ele continuou: *“Mas, de quem é essa letra, é sua?”*, afirmei que sim, ele prosseguiu: *“Mas, você tirou xerox?”*, disse que não, então ele exclamou: *“Nossa! Tudo a mão! Que legal! Deve ter dado muito trabalho...”*, apenas sorri (Caderno da pesquisadora, 19/11/2014). O que será que significou para ele a minha letra no papel? Talvez tenha se sentido acolhido e valorizado, pois eu não havia digitado ou tirado xerox, mas havia me dado ao “trabalho” de escrever um por um, pensando em cada um deles.

Nesse primeiro encontro o objetivo era que a turma percebesse que a poesia está em tudo e que o poema tem diversas características (por isso, apresentei o poema concreto), também, intencionava que a turma percebesse que não há certo ou errado na interpretação de poemas, pois é a percepção de cada um que dá o sentido.

7.2 Poetizando a vida

Em roda, retomamos o que havíamos conversado no último encontro, as crianças destacaram que: *“Poesia e poema não são as mesmas coisas; A poesia está em tudo; Tinha um homem que estudou muito pouco, mas ele tinha uma viola e fazia e cantava versos”* (Caderno da pesquisadora, 26/11/2014). Assim, pude notar o que ficou daquele encontro para os e nos educandos.

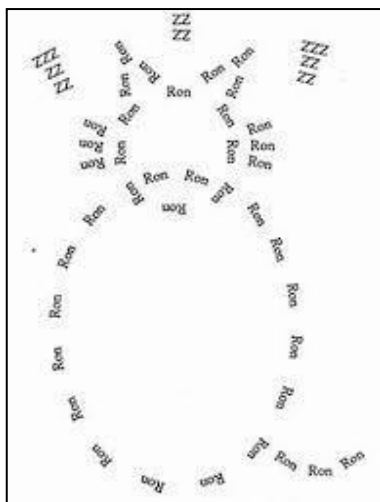
Acerca dos cartõezinhos, que levaram para casa, perguntei o que acharam e comentaram que: *“O sábia fica feliz quando chove; O sábia começa a cantar quando chove; Não entendi nada; O passarinho gosta de goiaba; Senti fome (eu provocando - fome de que?), fome de goiaba; Fala de coisas simples, o passarinho gosta de mim e de goiaba (profa.); Lá em casa tem um pé de goiaba; O passarinho voa, ele é livre; Mas tem gente que prende passarinho; Todos os poemas falam de passarinho”* (Caderno da pesquisadora, 26/11/2014).

Acrescentei que poesia não precisa entender, precisa sentir, assim, o que cada um disse demonstra as sensações que foram despertadas, também, disse que não há problema em não sentir nada (afinal, não sentir nada é sentir alguma coisa, seja indiferença, dificuldade de expressar-se em palavras, devido ao encanto, ao espanto, ou ao desgosto que certa obra provocou).

De acordo com Gebara (2012, p. 27) “[...] não há como chegar ao poema, se a atividade exercida pelo leitor não for estética”. E tal modo de ler pode ocorrer na medida em que não haja uma “pressão” sobre o leitor para que dê as respostas “certas”.

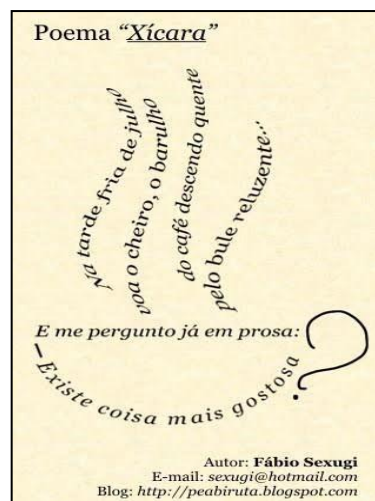
Prosseguindo, apresentei e li para a turma os poemas “Canção para ninar gato com insônia” de Sérgio Capparelli (1988) e “Xícara” do poeta brasileiro Fábio Sexugi (1981).

Figura 14 – Poema concreto



Fonte: Portal do Professor (BRASIL, 2016)

Figura 15 – Poema concreto



Fonte: (SEXUGI, 2016)

Mais uma vez, o intuito era enfatizar que o poema não necessariamente precisa estar disposto em versos na horizontal, ter rimas e etc. No primeiro poema, há apenas duas expressões “ZZZZ; Ron, Ron, Ron”, assim, aliadas a sonoridade e a disposição estética compõem a imagem do gato com insônia ronronando. O segundo poema, tem aspecto semelhante, brincando com a questão gráfica, dispõe as palavras formando a xícara, o que pode dar ao leitor uma sensação agradável de conforto, o poeta ainda explora as rimas: julho/barulho; quente/reluzente; prosa/gostosa. Ambos os poemas permitem leituras diversas, já que não há um lugar estabelecido para começar a leitura. As crianças observaram as imagens e apreciaram-nas.

Li para a turma um trecho do poema (a seguir) de Patativa do Assaré, além disso, expliquei que Patativa é o nome popular de uma ave que existe não só, mas também, no Brasil, essa é conhecida pelo seu canto um tanto “choroso” e melancólico, por isso, o poeta foi homenageado dessa forma, sendo que Assaré era sua cidade natal no Estado do Ceará.

CANTE LÁ QUE EU CANTO CÁ

Poeta, cantô de rua,
Que na cidade nasceu,
Cante a cidade que é sua,
Que eu canto o sertão que é meu.

Se aí você teve estudo,
Aqui, Deus me ensinou tudo,
Sem de livro precisa
Por favô, não mêxa aqui,
Que eu também não mexo aí,

Cante lá, que eu canto cá.
 Você teve indução,
 Aprendeu munta ciência
 Mas das coisa do sertão
 Não tem boa esperiência.
 Nunca fez uma paióça,
 Nunca trabaiou na roça,
 Nunca pode conhece bem,
 Pois nesta penosa vida,
 Só quem provou comida
 Sabe o gosto que ela tem.
 [...]

(PATATIVA DO ASSARÉ, in Blocos Online, 2016, s/p.)

Mostrei o poema impresso as crianças, para perceberem a escrita e como se aproxima mais da oralidade, as crianças comentaram: “*Legal; Ele está falando da vida no campo e na cidade; Ele escreveu do jeito que falava*” (Caderno da pesquisadora, 26/11/2014).

Também, li para a turma o livro “O mundo inteiro”, traduzido por Marília Garcia, escrito por Liz Garton Scalon (19??) e ilustrado por Marla Frazze (1958).

Figura 16 – Capa da obra



Figura 17 – Página da obra



Fonte: Imagens do arquivo da pesquisadora (2014)

A turma falou de suas sensações: “*Legal; Gostei; Não é bem uma história; Tem bastante rimas; O livro fala do mundo, da família no mundo*” (Caderno da pesquisadora, 26/11/2014). E que o livro demonstra, através do texto e das imagens, como a poesia está presente na vida, nas coisas simples do cotidiano (como pode ser observado na imagem acima, na qual um homem idoso brinca com um filhote de cachorro).

Nos estilos de representação visual, verifica-se como os textos e desenhos se relacionam, se há interferência, integração ou convivência. No contínuo processo de comunicação, as imagens produzidas, resultado da leitura e da percepção do ilustrador sobre o poema, tornam-se parte integrante da leitura que o público infanto-juvenil faz do texto (GEBARA, 2012 p. 39).

Nesse sentido, o livro ilustrado possibilitou à turma múltiplas leituras. A autora e a ilustradora, ao entrelaçarem texto e imagem, podem provocar os leitores a perceberem o ritmo dos versos presente nas ilustrações (e vice-versa).

Também distribuí para as crianças cartõezinhos com poemas do poeta brasileiro Paulo Leminski (1944-1989), para que levassem para a casa, lessem durante a semana e trouxessem para a próxima atividade.

CAPRICHOS E RELAXOS

[...] a noite
me pinga uma estrela no olho
e passa

[...] a palmeira estremece
palmas para ela
que ela merece

[...] a estrela cadente
me caiu ainda quente
na palma da mão

(LEMINSKI, 2002, p. 74-60)

Escolhi esse poeta, pois o humor e a sensibilidade estão presentes em seus versos, também o *nonsense*, isto é, o absurdo ou a falta de sentido, que são marcas características de alguns de seus poemas. Leminski em sua obra explorou muito o haikai que é uma forma poética de origem japonesa.

O haikai se faz com três linhas, ou versos, e não mais que 17 sílabas.
Seu tema é a natureza, e não nossos sentimentos e pensamentos.
Se faz com simplicidade, leveza, desapego, sutileza, objetividade, integração com o todo.
Sua melhor definição, na opinião de muitos, é uma fotografia em palavras.
Grava o instante. O fotógrafo não aparece na foto, mas sua sensibilidade sim.
O mesmo no haikai. É como se as coisas falassem por si mesmas.

(RUIZ; REZENDE, 2008, p. 9).

Como foi descrito poeticamente acima, o haikai é esse modo sintético e singelo de expressão, por isso optei por apresentar a turma os haicais de Leminski.

Nesse encontro o objetivo era continuar refletindo sobre os poemas concretos, e, como surgiu o interesse das crianças, apresentar um poema de Patativa do Assaré, ressaltando que todos podem poetizar e cantar a vida, independente de escolarização. Também, o intuito ao apresentar o livro de poemas, era que a turma percebesse a estética da obra poética (escrita e ilustrada).

[...] Enquanto arrumava as minhas coisas para ir embora, o Manoel me chamou para perguntar sobre um poema que queria escrever, perguntou: “Se eu quiser fazer o desenho de um violão, só o contorno e nele colocar umas letras e palavras, elas precisam ser sobre o violão ou pode ser, sei lá, sobre passarinhos?” Respondi que ele poderia criar como desejasse. (Caderno da pesquisadora, 26/11/2016).

É válido notar como a poesia concreta despertou o interesse desse educando que desejava compor um poema verbo-visual.

73 Brincando com poesia

Dessa vez não fizemos roda, pois como faríamos uma produção escrita, julguei que seria melhor que cada um permanecesse em sua carteira para facilitar no momento de escrever, também para não “gastar” muito tempo na arrumação das cadeiras, já que na sequência a turma teria aula do PROERD, no entanto, uma das crianças estranhou: “ué, porque não vamos fazer roda?” (Caderno da pesquisadora, 03/12/2014). Expliquei o motivo e isso me fez (re) pensar a importância da leitura em roda, pois a mesma convida ao diálogo e a expressão.

Retomamos o que havíamos conversado no último encontro e a turma falou sobre os cartõezinhos, cada um disse o que sentiu ao ler, comentaram: *“Ah, a estrela cadente quando cai vem bem quente e se ela cair na mão ainda estará quente; Se você pegar na estrela cadente ela é bem quente; A noite as estrelas parecem bolinhas, pontinhos brancos no céu e é bonito de ver; A noite é bonita com estrelas no céu; Ah, a palmeira é muito bonita, ela merece aplausos; Quando bate o vento a palmeira balança e é como se ela estivesse batendo palmas”* (Caderno da pesquisadora, 03/12/2014).

Nesse sentido, as crianças perceberam como Leminski arquiteta o poema, através da brincadeira, invertendo os sentidos, dando vida a noite, a palmeira, a estrela.

Fizemos o jogo da poesia, pedi para duas crianças retirarem papéis de um saco, com vários escritos, as palavras retiradas foram: flor e engraçada. A partir disso a turma

toda criou uma história que foi construída e contada oralmente, uma criança contava uma parte, parava e quem quisesse prosseguia.

E a história foi mais ou menos assim: *“Tinha uma flor que tinha uma voz muito engraçada, era bem fininha, as outras flores riam dela, ela ficava triste, então pediu ajuda, pediu para Deus mudar a voz dela, mas Ele não mudou... Então, ela encontrou com as Margaridas, aos poucos, percebeu que ela era uma Margarida também, por isso, a voz dela era fininha mesmo, daí ela ficou feliz e aprendeu que todos são diferentes, cada um é de um jeito, mas todos merecem respeito”* (Caderno da pesquisadora, 03/12/2014).

É possível perceber a intertextualidade que as crianças estabeleceram com a história do “Patinho feio”²⁴, assim, a flor que era ridicularizada pelas demais, ao encontrar outras de sua espécie, imediatamente, se identificou, compreendendo que cada um tem suas singularidades e que essas devem ser valorizadas. Também fica evidente que a personagem é responsável pelo seu crescimento, pois a mesma havia pedido ajuda a Deus, mas Ele não atendeu sua prece, assim, pode-se inferir que as crianças tenham buscado nas narrativas ouvidas, no momento de leitura, os elementos tão presentes nas histórias, como os aprendizados vivenciados e descobertos pelas personagens ao final das trajetórias, que geralmente desemboca no crescimento pessoal. E, talvez, através da história estivessem se referindo ao *bullying*, infelizmente, ainda presente no universo escolar. De um modo geral, as crianças participaram, riram e gostaram da história criada.

Na sequência, li os poemas do “dicionário poético” de Elias José.

DICIONÁRIO POÉTICO

[...]

ABRAÇO é uma palavra
doce, quente e gostosa.
Quando dado no capricho
o abraço fica muito tempo
no corpo da gente.

[...]

ALEGRIA é uma palavra extravagante,
feliz, barulhenta e contagiante.

Por mais que se esforce,
o riso da alegria não cabe
numa só palavra.

[...]

²⁴ Escrito por Hans Christian Andersen (1805-1875), escritor dinamarquês.

CURIOSIDADE é uma palavra xereta,
cheia de ouvidos em pé,
olhos cortantes
e uma vontade de saber tudo
o que é ou não da sua conta.
Se for positiva, sorte do mundo.
Se for só maldade, sai de baixo
que vem chumbo grosso.
[...]

(JOSÉ, 2012, p. 38-40)

As crianças acharam interessante um dicionário assim, a partir disso propus escrevermos o nosso dicionário, assim cada uma recebeu um cartãozinho para dar “asas à imaginação”, elas perguntaram: “*Pode ser palavras que já existem?; Pode ser, por exemplo, duas palavras juntas?*” (Caderno da pesquisadora, 03/11/2014). Disse que podiam fazer como desejassem. Essas produções seguem no quadro abaixo.

Quadro 8 – Dicionário poético do 5º ano

ABRAÇO: Significado de amor, felicidade e carinho.	FELICIDADE: Amor, família, amigo, paz.
ALUNOS: Palavra que significa aprendizado, bagunça, conquista, amor, complicação, confiança e graça, tudo ao mesmo tempo. Ter um aluno é ter tudo em meio ao nada. (Profa.)	ISLIPO: Em inglês é cachorro que dorme muito.
	JUNESSA = Juno + condessa.
	LETÍCIA: Pessoa cheia de paz, amor e alegria.
AMOR: É uma palavra doce, delicada, quando uma pessoa recebe amor fica feliz, simplesmente feliz. O amor significa paixão que você sente por uma pessoa. Uma sensação boa de estar acompanhado da pessoa amada.	LUZ: A luz brilha em qualquer lugar na sabedoria. É uma coisa que dá claridade e alegra tudo.
	MACACO: Um macaco que gostava muito de banana, mas os outros não deixavam ele comer nenhuma
BAGUA = Barata + água.	MÃE: Amor, paz, carinho, vida eterna.
BARCO: Significado de barco é flutuador.	MELANIA: Pode ser melancia ou mel, pois quando come ela você sente prazer, carinho, amor, de tudo um pouco.
CABELO: Pelos.	
CARRO: Veículo de cores diferentes com 4 ou 3 rodas, feio ou bonito, com ou sem janelas, detonado, amassado.	MOCHILA: Guarda material.
CÉU: Uma coisa que dá alegria e deixa o dia mais bonito.	PESSOA: Seres humanos.
<p style="text-align: center;">CAVALO</p> <p style="text-align: center;">O meu cavalo corre igual ao vento Quando paro ele quer andar É que nem o vento Você tenta pegá-lo Com a mão Não pode Ele foge.</p>	PIADA: São algumas frases engraçadas que fazem as pessoas sorrirem e dar risadas. É uma coisa engraçada que faz as pessoas rirem e sorrir.
	QUEDENTE = quente + cadente.
	SOL: O sol é a inspiração de todas as pessoas que deixa o seu dia mais lindo e legal.

<i>Continuação Quadro 8...</i>	
CAVARRO = cavalo + carro.	SORRISO: Talvez de alegria ou falsidade, mas um sorriso verdadeiro não tem igual!
ESCOLA: Estudar.	
ESCURIDÃO: Isolamento, tristeza, medo, insegurança.	SORVETE: Você é um sorvete no meu <i>sundae</i> que está derretendo na luz do sol que estou comendo.
ESPERTO ou ESPERTEZA: É a vida da pessoa que faz o cérebro funcionar e aprendendo palavras novas a cada dia, resolvendo contas, montagens e etc.	TÊNIS: Guarda pé.
	VENTO O vento é legal O vento é sensacional Ele ajuda você E o animal A respirar.
ESTOJO: Protegedor de lápis.	ZUM PUM É quando alguém Solta um pum Em lugares onde não Devia.
ESTRELA: Uma gotinha bem branquinha que é legal observar e admirar.	
ESTROMPIO: Um instrumento composto por outros instrumentos musicais.	

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

Uma das crianças ao concluir a escrita veio, espontaneamente, me mostrar a palavra que escreveu, quando vi já havia uma fila de crianças querendo mostrar também suas produções, olhei para Lygia e sorri, ela sorriu de volta, balançando a cabeça como que dizendo “é assim mesmo, eles adoram mostrar o que fazem”. Pedi para os educandos lerem o que haviam escrito, vários deles se dispuseram a tal e, também, a professora, vale dizer que cada um foi aplaudido pelos demais.

No dicionário é possível notar que alguns educandos sentiram a necessidade de escrever a palavra “significado” como em **abraço, alunos, amor, barco**. Uma das crianças estabeleceu um paralelo com os poemas (lidos) de Elias José, assim, atribuiu à palavra **amor** características como doce e delicado.

As palavras **céu, estrela, luz, sol** e **sorriso** - em seus significados (re) criados apresentam uma beleza singela.

Já algumas crianças criaram neologismos, isto é, uniram duas palavras, a fim de formar uma nova, como “**bágua**”, “**cavarro**”, “**Junessa**”, “**melania**” e “**quedente**”, já outras elaboraram palavras novas como “**estrompio**”, “**Islipo**” e “**zum pum**”. Interessante que o “cachorro que dorme muito” recebeu o nome de Islipo, provavelmente, o aluno relacionou a palavra *sleep* (dormir) do Inglês, já que enfatizou que a nova palavra estava nesse idioma.

Também percebe-se a intertextualidade nos significados “**enxergador**”, “**flutuador**”, “**guarda material**”, “**guarda pé**” e “**protegedor de lápis**” isso pode indicar que as crianças conheciam o livro “Marcelo, Marmelo, Martelo” de Ruth Rocha (1976, p. 7), pois atribuíram sentidos mais apropriados às funções dos objetos, tal como o personagem desse livro, que diz: “Cadeira, por exemplo. Deveria se chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico!”.

Vale destacar que três educandos sentiram o desejo de escrever poemas, os quais **cavalo, vento e “zum pum”**, construídos com poucos versos e algumas rimas.

Ressalto que as palavras **escuridão, felicidade, Letícia e mãe**, seguiram um padrão semelhante, pois para essas foram listados significados como, por exemplo, para a última, “amor, paz, carinho, vida eterna”.

Por sua vez, em **cabelo, escola, pessoa e piada**, as palavras ficaram mais próximas do sentido denotativo.

Em **carro, esperto-esperteza e sorvete**, as crianças exploraram algumas rimas: detonado/amassado, aprendendo/resolvendo, derretendo/comendo.

Por fim, Lygia deixou expresso num belo registro o modo como vê os alunos, assim, a relação com esses passa pela conquista, pelo amor, pela confiança etc.

Na confecção do dicionário poético os educandos revelaram sensibilidade, criatividade e muita vontade de brincar com a linguagem, tal como o poeta Manoel de Barros as crianças fizeram muitas invenções.

O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS

Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas
 Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim um atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato

de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.

(BARROS,in Revista Bula, 2016, s/p.)

Sem dúvida, o dicionário elaborado pelos educandos foi um exercício de criação poética, contemplando estranhamento e reinvenção.

Prosseguindo a oficina, perguntei as crianças se conheciam um poeta “de carne e osso” e se gostariam de conhecer, afirmaram: “*Já conheci um pintor de quadro, poeta não; Sim, ué você!; Ah, eu também sou um poeta*” (Caderno da pesquisadora, 03/12/2014). Interessante quando um dos educandos diz que, também, é poeta.

Como explicita Kirinus (2008, p. 45, grifo da autora) “[...] *poietes*, palavra grega que significa ‘aquele que faz’. Neste caso, criança e poeta fazem linguagem. Linguagem que há muito tempo causa estranheza, mistério e encantamento”.

A turma se envolveu nas atividades, criaram, (re) criaram linguagens... Questionei as crianças sobre a pessoa que dá nome a escola, disse que ela foi uma poeta, a turma disse: “*Ah, é, tem um retrato dela lá na entrada, perto da secretaria*” (Caderno da pesquisadora, 03/12/2014).

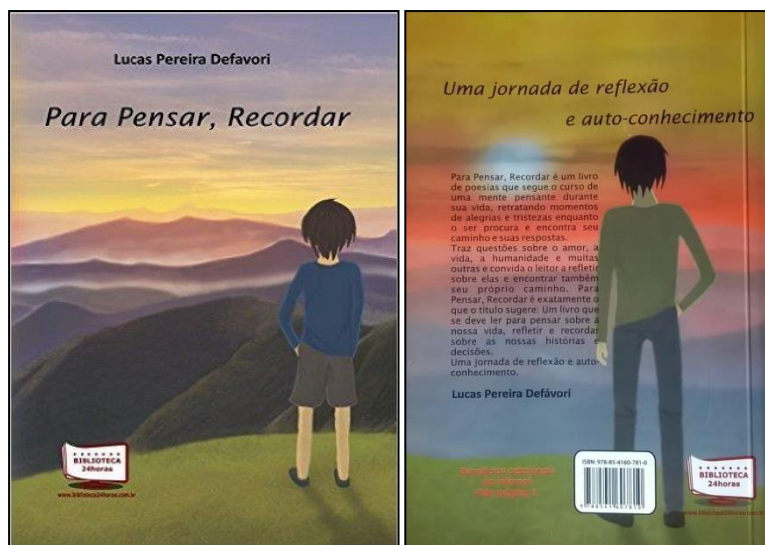
Voltando a oficina, como os educandos se mostraram empolgados, disse que no próximo encontro teriam uma surpresa, esses ficaram agitados querendo saber se eu iria levar o tal poeta “de carne e osso”.

Nesse terceiro encontro o objetivo era que a turma percebesse que uma história pode ser repleta de poesia, também que as palavras no poema ganham novo sentido, isto é, palavras velhas podem ser renovadas.

7.4. Versejando

Em roda, apresentei o Lucas Pereira Defávori (do Coletivo pARTs), o qual escreveu o livro de poesias “Para Pensar, Recordar” (2014), assim, aconteceu um “bate-papo” entre as crianças e o poeta, que contou sua história, mostrou a obra e leu alguns de seus poemas, também, ouviu atenciosamente a turma, respondendo as perguntas.

Figura 18 – Capa e contracapa do livro



Fonte: imagens do arquivo da pesquisadora (2016)

Algumas perguntas da turma: *“Quanto tempo você demorou para escrever o livro?; Você fez o desenho da capa?; Na capa tem um menino, é você? E na parte de trás tem um homem, é você também, já crescido?; Poeta é rico? (risos); Qual poema você mais gosta?; Você conhece vários poetas?; Por que você escolheu esse título, é do seu poema preferido? (profa.); Você consegue escrever um poema agora, assim, de cabeça?”* (Caderno da pesquisadora, 10/12/2014).

O poeta passou o livro para as crianças verem, elas folhearam curiosamente, enquanto ele contava que escreve desde os dez anos de idade (as crianças se espantaram), por isso, no livro tem poemas de várias fases de sua vida, o que também é indicado na ilustração da capa e da contracapa, ele ressaltou que não é rico financeiramente e que não conhece poetas famosos, no entanto, tem se aproximado do Coletivo pARTs. E aceitou o desafio de escrever um poema naquela hora.

Em seguida, contei um pouco de mim, de quando comecei a escrever, mostrei a turma dois livros de Antologias, no qual há poemas de minha autoria, uma das crianças perguntou: *“Você tem vontade de escrever um livro só seu?”*, respondi que sim, enquanto os livros passaram de mão em mão, por isso, uma menina disse: *“Ah! Fabiana, achei um poema seu aqui”* (Caderno da pesquisadora, 10/12/2014).

Fizemos a atividade “verso-a-verso”, na qual a brincadeira consistia em escrever um poema coletivo, isto é, cada um escreveria um verso. As crianças se dividiram em seis grupos, sentaram-se no chão, eu e Lygia distribuimos folhas de sulfite, lápis e canetinhas para todos. Nesse momento, as crianças conversaram entre elas, escreveram,

apagaram, reescreveram, e me chamaram para ver o que estavam produzindo. Ao término, cada grupo apresentou, mas antes o Lucas leu o poema que fora desafiado a compor.

A RODA

Sinto olhares curiosos
Expresso minha timidez
Todos reagem bondosos
E começo tudo outra vez

Conto da minha vida, minha jornada
Explico do meu sonho, minha estrada
A língua desenrola desenfreada
A vontade de partilhar minha caminhada

A juventude passeia logo ao lado
Deixa o lado criativo correr desenfreado
Alguns tropeços, um tombo desajeitado
Muita alegria relembrando o passado

Ah! Mas como sou exagerado
E que vontade de ser criança!

(DEFÁVORI, 2015, s/p.)

A turma aplaudiu bastante, apreciaram e ficaram admirados por ele ter escrito tão rápido um poema. A partir disso, ficaram mais empolgados para apresentarem suas criações, mostraram as mesmas e leram para a classe.

Figura 19 - Poema grupo 1

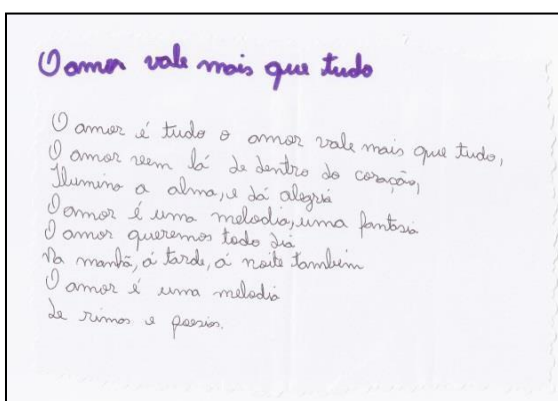
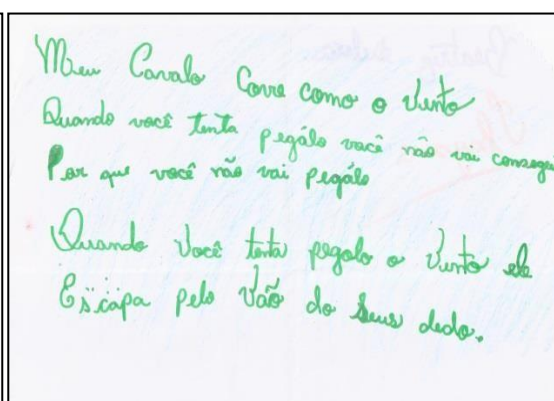


Figura 20 – Poema grupo 2



É interessante notar que o poema do grupo 2 está relacionado ao dicionário poético, pois o aluno que escreveu sobre a palavra **cavalo**, disse aos colegas do grupo que já tinha uma ideia, assim, os demais sugeriram algumas mudanças. No poema, há o uso dos versos na horizontal, há a comparação entre o cavalo e o vento, ainda, a repetição de “pegá-lo” enfatiza o quanto é difícil domar esse cavalo, pois, tal como o vento, ele escapa.

No poema do grupo 3, nota-se que os educandos buscaram na oralidade, quiçá nos ditos populares, matéria para compor a obra. A escrita é composta por versos na horizontal, há implícita a comparação do vento com a mentira ou a fofoca, há o uso de rimas em falsidade/verdade, diferente/gente e ainda, os autores deixam um conselho aos leitores (para serem diferentes).

O grupo 4, também, utilizou versos na horizontal e rimas - novamente/contente, o modo como os educandos escreveram repetindo a conjunção “e” dá uma sensação de ritmo e de movimento próprio da natureza.

Nos poemas dos grupos 5 e 6, há a exploração do poema concreto (do qual falei tanto nas atividades), nesses as crianças brincaram com a disposição gráfica das palavras.

O grupo 5 desenhou - nuvens com a repetição “a chuva cai...”, ilustrou o “sol” com raios formados pela mesma palavra, e demarcou a chuva por meio da palavra “cai”, nessa é válido notar que as crianças fizeram os pingos da letra “i” como se fossem as gotas da chuva. Aliás, deram um título bem sugestivo ao poema “A mistura dos dois”.

Cabe dizer que o grupo 6 fez um rascunho para, a partir desse, dispor as palavras ao redor do desenho feito, as crianças, ao discorrerem acerca da contemplação de uma paisagem bela, ressaltam que chegaram a **conclusão** do quanto a natureza é boa para o **coração** (e rimaram essas palavras).

E essas escritas, também, foram uma ótima surpresa para o meu coração! A turma toda conseguiu se expressar, cada grupo ao seu modo, fez um trabalho “artesanal” com as palavras.

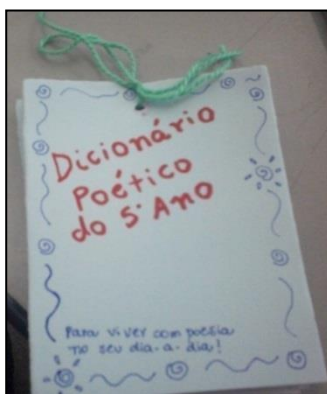
[...] a poesia promove uma ampliação dos modos de ler. A simples descodificação pode ser superada, ganhando novos contornos com a leitura de poemas, pois durante esses eventos não há simplesmente a inserção da criança num mundo criado pelo texto, mas também um perambular pelos processos linguísticos que o constituem (GEBARA, 2012, p. 14).

²⁶ É uma figura de linguagem caracterizada pela repetição de uma ou mais palavras no início de orações, períodos ou versos; é bastante utilizada em poemas e músicas.

Certamente, as crianças não só exploraram a palavra poética de modo lúdico, mas também os recursos linguísticos que se fizeram presentes nos poemas.

Ainda no mesmo encontro, confeccionamos o dicionário poético que havíamos começado na semana anterior, entreguei para a turma folhas com as palavras do dicionário impressas e cada um pegou um recorte de cartolina para fazer a capa, também, um pedaço de linha para unir as partes (como nesse dia não deu tempo de terminarmos, perguntei a Lygia se poderia ajudá-los a concluir a confecção do dicionário num outro dia, ela muito solícita, ficou de auxiliá-los na tarefa).

Figura 26 – Dicionário coletivo



Fonte: foto do arquivo da pesquisadora (2014)

Para me despedir da turma, li o poema a seguir que escrevi pensando sobre o tempo que estive no e com o 5º ano.

PEQUENOS GESTOS: SINGELOS SINAIS

Muitas histórias na voz da professora...
 Olhos atentos, ansiosos,
 Imaginativos e curiosos...
 Entre educadora e educandos
 Repousa um olhar de cumplicidade –
 Como o de companheiros
 De uma viagem
 Que acontece entre páginas,
 Onde os seres saltam vivos
 Das linhas para a sala de aula,
 Através do livro e da voz encantada da professora.
 Ao final: aplausos, mãos levantadas,
 Todos querem sobre o livro comentar.
 As crianças experimentam mais do que contos de fadas,
 Percorrem diferentes narrativas, a explorar
 Inúmeras paisagens,
 É assim que a turma do quinto ano - todo o dia
 Embarca em deliciosas viagens.

(VENTURA, 2015, p. 1175)

Nessa ocasião, Lygia e as crianças se emocionaram e aplaudiram ao término da leitura. Também, me emocionei. Uma das meninas falou: “*Nossa! Fabiana, você ficava lá atrás olhando e escrevendo esse poema?! Você marcou até as palmas!*” (Caderno da pesquisadora, 10/12/2014). Assim, me despedi da turma do 5º ano, já com saudades! Tiramos uma foto para ficar de lembranças, e uma das meninas me chamou e perguntou: “*Fabiana, para ser poeta tem que fazer alguma faculdade?*” (Caderno da pesquisadora, 10/12/2014). Disse que não, lembrei sobre Patativa do Assaré e acrescentei que todos podem escrever, assim, ela emendou: “*Então, eu quero ser poeta!*” Estou sorrindo até hoje com essa fala (Caderno da pesquisadora, 10/12/2014).

Nesse último encontro o objetivo era que a turma percebesse que um poeta é alguém comum, que escreve sobre suas percepções, sobre o que lhe toca, sobre o seu dia a dia, logo, frisei que todos podem ser escritores, por isso, é que fizemos a atividade verso-a-verso e o dicionário poético, para que os educandos se sentissem autores, criadores.

8 UM ENCONTRO QUE DEU CERTO

Acredito ser importante contar do encontro que se deu entre essa pesquisadora-poeta, a professora-inspiradora e as crianças-leitoras. Ressalto que as pessoas não se encontram, simplesmente, pelo fato de estarem no mesmo lugar; um **encontro** é muito mais que isso, necessita de pessoas dispostas a conhecer, a conviver e, como dizia Freire (2009) de gente que se permita “ser mais” com os outros.

O encontro com as crianças foi uma “festa”, elas eram bem animadas e tagarelas, quando tinham uma oportunidade vinham conversar comigo, perguntar algo, a minha idade, se eu tinha filhos, onde estudava e etc. Vinham me contar suas histórias, mexer no meu cabelo, falar que livros estavam lendo em casa. Destaco algumas anotações que fiz dessas ocasiões.

Neste dia antes de começar a aula, algumas meninas - Clarice, Tatiana e Maria - vieram conversar comigo, perguntaram minha idade, mexeram no meu cabelo. A Maria comentou que está lendo, em casa, o livro “Lua de Sangue”, a respeito disso a Tatiana disse que a colega não deveria ler esse livro, pois não é adequado para a idade dela. Aproveitei e perguntei para Maria quais outros livros ela leu, em casa, este ano, ela disse que leu “Crepúsculo” e o “Diário de uma garota nada popular”, acrescentou que gosta de ler e que costuma ler livros em formato digital, já que é mais fácil encontrar algumas obras nesse formato e é mais barato também, além disso, alguns dos livros que deseja ler não estão disponíveis nas bibliotecas (Caderno da pesquisadora, 03/09/2014).

Antes de iniciar a aula a Maria veio conversar comigo e contar que já terminou de ler “Lua de Sangue” (Caderno da pesquisadora, 10/09/2014).

Hoje o Vinícius me perguntou: “Você está estudando para ser professora?”, disse que já havia terminado a faculdade e já tinha trabalhado com bebês. Ele indagou: “Mas, por exemplo, você quer dar aulas para as crianças da minha idade”, disse que sim e sorri, o Vinícius continuou “Porque, você não dá aula aqui então?” (Caderno da pesquisadora, 15/10/2014).

Neste dia quando entrei na sala a Clarice veio ao meu encontro e disse “Ah! Fabiana, que saudade!” E me deu um abraço. [...] Enquanto arrumava as minhas coisas para ir embora, o Manoel me chamou para perguntar sobre um poema que queria escrever (Caderno da pesquisadora, 26/11/2016).

A troca com as crianças foi muito rica, aprendi demais com elas! Notava que alguns educandos, por exemplo, a Maria, gostava de vir conversar comigo sobre os livros que lia. Ressalto o quanto foi bom estar com o 5º ano, foi uma experiência marcante, fui por demais afetada por essa turminha e acredito que eles, também, foram afetados por mim.

Quanto ao encontro com a professora, esse se deu aos poucos, senti que havia

certa proximidade entre nós, num dia em que ela lia para as crianças e ao final uma delas disse que “[...] *na leitura cada um sente de um jeito...*”, então a professora sorriu e piscou para mim, num gesto de partilha. Ao término de alguns momentos de leitura conversávamos sobre alguns fatos ocorridos e partilhávamos da alegria de ver as crianças se enredando na literatura.

A seguir destaco alguns de meus registros que demonstram o quanto o trabalho desenvolvido por Lygia me chamava à atenção e despertava admiração.

*[...] Foi interessante observar o envolvimento das crianças, elas participaram, prestando atenção, fazendo comentários, **era bonito** perceber que as crianças estavam gostando bastante da história [...] **Gostei muito da forma com que a professora conduziu o momento de leitura**, pois propiciou um clima agradável, de fruição literária, não fez perguntas fechadas, não aplicou questionários. **Adorei! Estou curiosa para acompanhar as próximas atividades** (Caderno da pesquisadora, 20/08/2014).*

*[...] Posso definir esse momento de leitura assim: **olhares para a professora**, ouvidos atentos, expressões várias, espanto, surpresa, encanto, risos, mãos levantadas, várias crianças querendo falar e sobre a história comentar... (Caderno da pesquisadora, 27/08/2014).*

*[...] Nesses quatro dias de observação que fiz percebi que devido a estar na escola apenas uma vez por semana, tenho que estar sempre atenta aos detalhes, às minúcias do que ocorre no momento de leitura, tenho que escutar e olhar o não dito, **como as expressões das crianças durante a leitura, essas revelam muitas coisas, por exemplo, que as crianças também são leitoras, pois ouvir uma história também é uma forma de ler. Além disso, a educadora não lê para as crianças, ela lê com as crianças, ela instiga, ela convida ao texto e muitas crianças são “mordidas” pelo texto, percebo isso pois, a leitura literária tem apontado como um disparador de interesses para outras leituras que as crianças comentam que fazem em casa** (Caderno da pesquisadora, 10/09/2014).*

A prática de Lygia me fazia refletir, constantemente, acerca da abordagem adequada da literatura na escola, e como eu-pesquisadora-poeta deveria olhar para as sutilezas presentes no momento de leitura. Ainda, numa conversa partilhei com a educadora que quando eu tiver a minha turma quero e espero fazer um trabalho tão bom quanto o dela.

Destaco que a parceria com a professora-inspiradora, também, foi essencial no desenrolar da oficina de poesia, sendo que ela foi extremamente solícita, auxiliando em todos os momentos necessários.

*[...] **Combinei com a professora para começar as atividades de intervenção na semana que vem** [...] Quando cheguei à sala, neste dia, a Marina veio me perguntar das atividades, pois **a professora já havia conversado com a classe sobre isso. Mostrei para a professora um planejamento das atividades, ela leu e aprovou** (Caderno da pesquisadora, 13/09/2014).*

Cabe dizer que fiz uma segunda entrevista com Lygia, em março de 2015, e essa deu a seguinte devolutiva sobre a oficina de poesia, disse que gostou e que:

Eu achei que as crianças também gostaram, primeiro, porque eles já estavam envolvidos nessa questão da leitura... Eles gostaram, pois foi um tipo de texto diferente, porque não estava no nosso planejamento trabalhar poesia, já tinha lido um livro ou outro para eles, **mas não tinha isso de focar na poesia, então eles se surpreenderam com algumas coisas**, de ver que ‘nossa, poesia não é só o que está escrito, versos e estrofes, poesia está em tudo’, **eu via alguns ainda, depois que você já tinha ido embora, que eles guardavam os papezinhos** (Entrevista com Lygia, 16/03/2015).

Lygia destaca que como a maioria dos educandos já tinha gosto pela leitura, também se envolveram com a poesia e até conservavam os papezinhos. Eu já havia notado o zelo que tinham com os cartõezinhos com poemas, por exemplo, quando os distribuía a turma, ouvia um comentando para o outro: *“Qual você pegou, deixa eu ver?”* (Caderno da pesquisadora, 26/11/2014). Além do mais, teve um dia que um menino veio todo chateado dizer que esqueceu de trazer o poema, mas já havia decorado os versos, e também uma outra criança disse: *“Ah! Fabiana, choveu no meu papel, embaçou tudo”* (Caderno da pesquisadora, 03/12/2014), num dia em que tomou chuva na saída da escola. Em relação ao dicionário poético, a educadora pontuou que as crianças:

Elas gostaram, no dia da atividade, depois que você saiu eles ainda comentaram bastante, eles acharam legal, de ver a diferença, alguns colocaram mais ao pé da letra e outros divagaram mais, eles acharam legal a proposta. Eu gostei do trabalho, pois no fim eles também conseguiam se expressar (Entrevista com Lygia, 16/03/2015).

Certamente, o dicionário poético e os poemas coletivos reuniram uma multiplicidade de escritas, as crianças do 5º ano criaram belas obras. Acerca das atividades como um todo, a professora ainda acrescentou que:

Acho que foi bastante positivo, tanto que depois que vi essa questão de colocar de formas diferentes, comecei a pensar em ver outras formas de trabalhar isso com os pequenos... No meu 3º ano tenho que trabalhar poesia, e eu já tinha te falado que não é um gênero que me agrada tanto assim, só que com eles agora estou começando, mas achei que vai dar para fazer um trabalho bacana (Entrevista com Lygia, 16/03/2015).

Nessa fala, a educadora revela que através da oficina pode refletir sobre a poesia em sala de aula e até mesmo ressignificar algumas práticas. Ela me contou que com essa nova turma (do ano de 2015) já escreveu uma poesia coletiva e, como percebeu o envolvimento, propôs de escreverem um livro de poesias, com textos e ilustrações,

assim, Lygia pediria a Ruth (vice-diretora) para deixar uma cópia do mesmo no carrinho de leitura, a disposição das demais crianças. Ainda, ela vislumbrava que a turma apresentasse os poemas num sarau para a escola toda.

Comentei com Lygia do CD “Crianceiras”, composto por dez poemas musicados de Manoel de Barros, ela se interessou e enviei o *link* por *e-mail* para ela, também, ofereci um livro emprestado “A poesia pede passagem – um guia para levar a poesia às escolas”, do poeta Elias José (2012), ela aceitou: “*Ah! Obrigada, preciso buscar coisas diferentes mesmo para trabalhar com eles, pois no livro didático tem poucas poesias, não dá para ficar só no livro didático... E como eles gostaram vou aproveitar a empolgação*” (Entrevista com Lygia, 16/03/2015).

É possível notar, como afirma a professora, que nos livros didáticos há poucos poemas, sendo assim, Lygia compreende a necessidade de buscar em outros materiais. Vale mencionar que a professora leu o livro citado e relatou, numa conversa, que a partir dele passou a refletir acerca de algumas atividades que gostaria de elaborar com as suas novas turmas.

Cabe dizer que a professora Lygia esteve presente na minha defesa de mestrado, assim, comentou comigo que achou interessante o meu olhar (excedente de visão) sobre o trabalho dela, que o mesmo veio para reafirmar e validar aquilo que ela já julgava importante, no caso as atividades diárias do momento de leitura. Lygia se emocionou, também me emocionei. Eu aprendi demais com essa professora-inspiradora, com o modo que conduzia o momento de leitura, com seu empenho e sua dedicação, por isso, fico feliz por ela, também, ter aprendido um pouco comigo, afinal os encontros quando acontecem (de fato) inspiram trocas e provocações. Ainda, preciso dizer que como professora iniciante pude vivenciar momentos importantes em sala de aula ao lado de uma professora mais experiente, assim me constitui um pouco mais professora no encontro com Lygia.

Por fim, enfatizo que estar na escola foi um exercício de partilha de saberes e de sabores, com as professoras Sophia e Lygia, com as crianças e com todos os que pude interagir em algum momento, portanto um processo formativo, no qual pude me ver (e rever) como educanda, professora, mestranda e pesquisadora-poeta.

9 AS PALAVRAS AINDA VIRÃO: TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Um amor feito de palavras...
 Aceita este livro em sua vida
 De livre e espontânea vontade
 Para amá-lo e respeitá-lo
 Viver com ele um romance
 Em prosa e em poesia
 Até que a morte os separe?
 Sim! Sim, aceito!
 O que a Literatura uniu
 Que ninguém separe!

(VENTURA, 2015, p. 1174)

Este estudo possibilitou perceber como as propostas de leitura literária da “EMEF Cecília Meireles” estavam presentes, tanto nos documentos da unidade (PPP, Plano de Trabalho, Atas de HTPC, Plano de Trabalho do professor coordenador), quanto nas práticas realizadas, ou seja, não ficaram circunscritas ao papel, pois se concretizaram.

Certamente, a equipe, ao compreender a escola como um local fundamental para a formação de leitores, empenhou-se no planejamento e na efetivação das propostas de incentivo a leitura.

Diante disso, a análise das atas de HTPC revelou que nesses encontros as discussões sobre leitura e literatura constituíam-se como instrumentos potentes para que os professores pudessem (re) pensar as práticas em sala de aula.

Nesse contexto a professora coordenadora tinha uma atuação primordial, uma vez que buscava proporcionar momentos ricos em diálogo, partilhas, trocas de saberes, conhecimentos e, principalmente, propiciar um espaço para formação contínua em serviço.

Cabe frisar a disposição de Sophia em reativar a biblioteca itinerante, por meio do carrinho de leitura, sendo que tal preocupação já estava evidenciada no Plano que escreveu por ocasião de sua candidatura ao cargo.

Evidentemente, as bibliotecas escolares são de grande importância na promoção da cultura da escrita e da leitura, por isso, o que importa não é exclusivamente o espaço físico, mas a disponibilização de um acervo variado aos estudantes. E ainda mais, têm relevância as atividades de mediação de leitura que podem e devem ocorrer nesse local.

Por sua vez, se a biblioteca escolar for apenas um local de “guarda” de livros não cumprirá sua função de ofertar obras para fins de aprendizado, entretenimento,

prazer e fruição, sendo que os livros permanecerão nas estantes sem que as crianças e os jovens descubram a delícia de tê-los nas mãos.

No caso da escola pesquisada a falta de um espaço próprio não impediu que os educandos tivessem acesso aos livros, já que a equipe buscou alternativas viáveis para suprir tal necessidade.

Como previsto em lei, até o ano de 2020 todas as escolas públicas deverão ter bibliotecas, espera-se que essa lei seja de fato posta em ação, porque muitas crianças só terão acesso aos livros na escola, assim, faz-se urgente democratizar a leitura e os livros (não apenas na escola, mas na sociedade como um todo).

Destaco que o projeto “Viagem ao mundo da leitura e da escrita”, que envolveu toda a escola na reflexão (e na ação) acerca do ato de ler, sinalizou o livro como um “meio de transporte” para outros mundos, o que ficou explícito nos textos produzidos e, também, através da imagem da capa, na qual crianças alçam voo no e com o livro, guia e companheiro de viagem.

Em relação ao momento de leitura literária, que acompanhei com a turma do 5º ano, saliento que a prática da professora-inspiradora vai ao encontro do que propõem os autores aqui mencionados, isto é, de uma literatura visando ao prazer e a fruição.

Nessas condições, Lygia não hierarquizava os livros, valorizando somente os clássicos ou cânones literários, também dava abertura às crianças para optarem pelo que desejavam ler, não importando se fosse *best-seller* ou obra de referência indicada no PNBE. A propósito, como leitora mais experiente demonstrava profundo respeito pelas escolhas da turma, ou seja, garantindo os direitos dos leitores, como os definidos por Pennac (2011), todavia com atenção a faixa etária.

Nesse aspecto, Lygia mostrou-se uma ótima mediadora, ao criar em sala de aula um ambiente de cumplicidade e interação na leitura. Ao partilhar com os educandos das suas alegrias em ler, ela abriu caminhos para que as crianças desejassem mais, tanto que algumas passaram a se reunir no “clube do livro”. Diante disso, o momento de leitura desenvolvido pela educadora confirma uma prática singular construída a partir de muita observação e dedicação, Lygia soube ser uma “casamenteira” – uniu as crianças à literatura e “saiu de cena”.

É válido dizer que tanto Lygia, quanto Sophia concebem a literatura como uma prática cultural que deve se dar além da escola; deve se dar na vida. Isso está presente nas falas e ações das mesmas.

No que concerne à oficina de poesia, essa foi um momento significativo de saboreio coletivo da palavra, ouvir as crianças com suas falas altamente poéticas sinalizou que a linguagem quando experimentada de modo lúdico encanta a todos e convida, de modo prazeroso, a apreciação e a criação. A oficina de poesia foi uma “porta” para mim, para as crianças, para a professora, para que pudéssemos nos aventurar mais pela e na palavra poética. É preciso enfatizar que a parceria com a professora foi essencial para a realização dessas atividades.

Quanto às histórias de leitura aqui narradas, foi nítido perceber que passaram pela afetividade com a palavra, ainda na infância, e por uma relação carinhosa com as obras que chegaram através de mãos distintas, de familiares, de amigos, de educadores. Tanto eu, quanto Sophia e Lygia relatamos o apreço aos livros, o acesso a biblioteca (do bairro, da própria escola e até mesmo de outra escola) como sendo essencial em nossas trajetórias de leitoras. Certamente, o gosto pela literatura, associado à formação inicial e continuada, fez e faz com que nossas práticas como pesquisadora, professora, coordenadora, estejam voltadas ao fomento da leitura literária.

Estar na e com a escola foi de extrema importância em minha formação, ademais um exercício de partilha de reflexões, de saberes e de sabores, com Sophia, com Lygia, com as crianças e com todos os que pude interagir em algum momento. Isso faz ecoar em minha mente e em meu coração os versos seguintes:

A ESCOLA

Escola é...
 O lugar onde se faz amigos
 Não se trata de prédios, salas, quadros,
 Programas, horários, conceitos...
 Escola é, sobretudo, gente,
 Gente que trabalha, que estuda,
 Que se alegra, se conhece, se estima.
 O diretor é gente,
 Cada funcionário é gente.
 E a escola será cada vez melhor
 Na medida em que cada um
 Se comporte como colega, amigo, irmão.
 Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.
 Nada de conviver com as pessoas e descobrir
 Que não tem amizade a ninguém,
 Nada de ser como o tijolo que forma a parede,
 Indiferente, frio, só.
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 É também criar laços de amizade,
 É criar ambiente de camaradagem,
 É conviver e se “amarrar” nela!
 Ora, é lógico...
 Numa escola assim vai ser fácil

Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se,
Ser feliz.

(FREIRE in BRASIL, 2016, s/p)

Uma provocação feita pela Profa. Dra. Maria Rosa R. Martins de Camargo, por ocasião da qualificação de mestrado foi se existirá uma escola em estado de poesia? Provocação essa que foi aceita e respondida em versos:

POR UMA ESCOLA MAIS POÉTICA

E a escola em poesia
Que a Maria Rosa
Tanto pedia?

Confesso, não é mentira, nem prosa
Fiada, é mesmo verdade
Essa escola é aquela
Que abarca a multiplicidade.

Que desce do pedestal a razão
Que valoriza o conhecimento,
Também a emoção e o sentimento...

Que acolhe o humano
Na sua totalidade
Essa escola é sim, e pode ser
A cada dia, realidade!

(VENTURA, 2016, s/p.)

Revelo que pude conhecer uma sala de aula em estado de poesia, o 5º ano... Pois é, me amarrei na “EMEF Cecília Meireles” e em suas gentes. Descobri o que é fazer parcerias...

O intuito dessa pesquisa foi mostrar a literatura em uma escola, porém quantas Sophias e Lygias há? Quiçá há muitas, em escolas diversas desse imenso Brasil, inspirando práticas transformadoras, tal como algumas atividades com literatura infantil e juvenil apresentadas no capítulo 5, existem sim diversas escolas, gestores e educadores mobilizados em prol da leitura literária.

Cabe mencionar que o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) propiciou olhar para as sutilezas, para os detalhes e para as singularidades do que se passava em sala de aula, com um olhar de pesquisadora-poeta. Captei a relação entre a professora e a turma que se dava como uma relação entre leitores, por meio da partilha de histórias, sorrisos e exclamações, aí residia a cumplicidade e a amizade da e na leitura. Acrescento que a relação estabelecida entre a professora coordenadora e a professora do

5º ano indica a parceria que havia entre as duas, aliás, nas entrevistas uma se referia à outra para dizer dos incentivos e do reconhecimento do trabalho por ambas as partes, tanto que Sophia ao assumir o cargo de diretora em outra escola, transcorrido algum tempo, convidou Lygia para ser sua vice. Imaginem o belo trabalho que farão juntas!

Sem dúvida, se a literatura é um bem inalienável, como ressalta Cândido (1995), é, também, função da escola democratizá-la. Igualmente, é tarefa de toda a sociedade exigir junto ao poder público o direito de usufruir desse bem cultural tão necessário. E é uma decisão política garanti-lo ou negá-lo, afinal que país nossos governantes e nós queremos? Nós, certamente, queremos um país de leitores, não só para a escola, mas para a vida! Que leiam o mundo e a palavra!

Antes de encerrar, quero dizer o quanto foi prazeroso escrever esta dissertação, confesso que foi grande o desafio de conciliar as palavras científicas às poéticas, uma verdadeira aventura. A questão inicial que me rondava era onde usar a mão da pesquisadora e onde usar a mão da poeta? Depois de muito refletir e sentir, resolvi usar as duas juntas, afinal sou uma só, não conseguiria me fragmentar nesta escrita.

Por hora, ressalto que aqui não há um desfecho, ainda ficou o que dizer, pensar, perguntar, a palavra continua, ainda vem e sempre virá... Então, fica uma abertura ao diálogo com outras discussões e pesquisas nessa área ou em outras. E deixo o meu convite, a você leitor/a que me acompanhou nessa caminhada:

REDE DE POESIA

Poesia não é mercadoria
Para ser consumida;
Ela é a própria vida.

Não está presa às livrarias,
Ou restrita aos versos,
Está em toda parte a poesia.

Ela corre o tempo e não para,
A poesia aparece, se revela,
Não precisa de máscara.

A poesia se faz visível,
Na emoção ou na razão,
Sempre com um toque sensível.

A poesia se faz história,
Encanta e não sai mais
Da memória.

A poesia faz chover cores,
Adentra a escola
E pinta os corredores.

Recria o ambiente
(Re) conhece, (re) conquista,
Toda gente.

No ato de ensinar
Faz a todos, educador e educando,
Sonhar...

Ela salta, vai agora a outro lugar,
Tic-tac, tic-tac, tic-tac...
A poesia tem muito a conquistar.

Que tal ajudar?
Vamos, eu e você,
Uma rede de poesia costurar?

(VENTURA, 2016, s/p.)

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; O caminho dos livros: da biblioteca à comunidade. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice áurea Penteadó (Org.). **Territórios da leitura**: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006 (p. 255-267).
- ANDRADE, Juliana Carli Moreira de. Uma proposta de sequência didática para a fábula “A cigarra e as formigas – I – A formiga boa, II – A formiga má” de Monteiro Lobato. **Revista Linha Mestra**, 19º COLE, Campinas, Ano VIII, nº 24, p. 1766-1769, jan.jul.2014. Disponível em: <<https://linhamestra24.wordpress.com/artigos/>> Acesso em 20 de Jul. 2015.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Editora Papirus, 2003.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- AZEVEDO, Ricardo de. **O sábio ao contrário**: A história do homem que estudava puns/ Ricardo Azevedo: projeto gráfico e desenhos do autor. São Paulo: Editora do Brasil, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das Ciências Humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**; tradução: Paulo Bezerra; prefácio: Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (p. 393-410).
- BARJA, Paulo Roxo. Cordel e a poesia do Cotidiano: um jeito de ler os leitores. **Revista Linha Mestra**, 19º COLE, Campinas, Ano VIII, nº 24, p. 2755-2760, jan.jul.2014. Disponível em: <<https://linhamestra24.wordpress.com/artigos/>> Acesso em 20 de Jul. 2015.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARROS, Manoel. O apanhador de desperdícios. In: **Revista Bula**. Disponível em: <<http://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/>> Acesso em 21 de ago. 2016.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução: J. Guinsburgl. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BLOCOS ONLINE, **Portal de Literatura e Cultura**. Disponível em: <<http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/p01/p010389.htm>> Acesso em 15 de mar. 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da Memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL, **Decreto n. 7.559, de 1º de setembro de 2011, que dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)**. Presidência da República – Casa Civil, 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm> Acesso em 15 de mar. 2016.

BRASIL, **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País**. Presidência da República – Casa Civil, 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm> Acesso em 15 de mar. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, MEC, 2015. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf> Acesso em 15 de mar. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em 15 de mar. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portal do professor**. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21411>> Acesso em 15 de mar. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. MEC, 2016. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>> Acesso em 15 de mar. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. MEC, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em 15 de mar. 2016.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tetzman (Orgs). **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006 (p. 79-91).

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CAMPOS, Augusto; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. Plano-piloto para poesia concreta. **Revista Noigandres**, São Paulo, n. 4, s/p, março de 1958. Disponível

em: <<http://tropicalia.com.br/leituras-complementares/plano-piloto-para-poesia-concreta>> Acesso em 15 de ago. 2016.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CAPPARELLI, Sérgio. Fiandeira. In: SARAIVA, Juracy Assmann (Org.) e colaboradores. **Palavras, brinquedos, brincadeiras: cultura oral na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **Literatura Infantil: estudos**. São Paulo: Lótus, 1973.

CARVALHO, Natália Azevedo de. **Kelly Martoer e o mistério do rei**. Ilustração: Jótah. São Paulo: FTD, 2006.

CHALUH, Laura Noemi. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador - conversações com Jean Lebrun**. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora Unesp, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

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

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil – Teoria e Prática**. São Paulo: Ática, 1994.

DEFÁVORI, Lucas Pereira. **Para Pensar, Recordar**. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2014.

EMEF CECÍLIA MEIRELES (nome fictício). **Viagem ao Mundo da Leitura e da Escrita**. Rio Claro, 2014.

FELIPE, Michelle Cardoso Martins; FERNANDES, Tatiana Talita. PIRES, Elmita Simonetti. Dinamizando a leitura da Literatura com crianças em princípio de Alfabetização. **Revista Linha Mestra**, 19º COLE, Campinas, Ano VIII, nº 24, p. 2575-2579, jan.jul.2014. Disponível em: <<https://linhamestra24.wordpress.com/artigos/>> Acesso em 20 de Jul. 2015.

FERNANDES, Maria José da Silva. Coordenador pedagógico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívya Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. CDROM.

FORJAZ, Sonia Solerno. **Um gosto de quero mais**. Ilustração: Ricardo Dantas. São Paulo: FTD, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola**: leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Sobre a questão do sujeito. In: GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: Estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 (p. 133-146).

GERALDI, João Wanderley. Políticas de Inclusão e estruturas de exclusão. In: GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2002 (p. 95-109).

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. Tradução: Maria Betânia Amoroso; tradução dos poemas: José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de Madeira**: nove reflexões sobre a distância. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

HATOUM, Milton. **Um solitário à espreita**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

JESUS, Aline Souza de. Projeto Ler para Ser: Caminhos para a construção da identidade leitora. **Revista Linha Mestra**, 19º COLE, Campinas, Ano VIII, nº 24, p. 320-323, jan.jul.2014. Disponível em: <<https://linhamestra24.wordpress.com/artigos/>> Acesso em 20 de Jul. 2015.

JOSÉ, Elias. **A poesia pede passagem**: um guia para levar a poesia às escolas. São Paulo: Paulus, 2010.

KINNEY, Jeff. **Diário de um Banana**: um romance em quadrinhos. Tradução: Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Vergara & Riba, 2008.

KIRINUS, Glória. **Criança e poesia na Pedagogia Freinet**. São Paulo: Paulinas, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler**: o que eu faço? Campinas: CEFIEL, Unicamp/MEC, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: História & Histórias. São Paulo: Ática, 2007.

- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos Investigativos I – novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.
- LEBER, Vanessa Martiliano da Silva. **Revisitando a Pedagogia Freinet: contribuições para o processo de aprendizagem da língua materna**. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2006.
- LEMINSKI, Paulo. **Melhores Poemas**. São Paulo: Global, 2002.
- LYRA, Pedro. **Conceito de Poesia**. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.); PERES, Letícia Paula de Freitas; GEBARA, Ana Elvira Luciano. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. São Paulo: Cortez, 2006.
- NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.
- NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Ningro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001 (p. 17-26).
- PACHECO, Patrícia da Silva. A linguagem literária: sua especificidade e seu papel. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 (p. 207-217).
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- PLANO DE TRABALHO, “EMEF Cecília Meireles” (nome fictício), Rio Claro, 2014.
- PLANO DE TRABALHO DO PROFESSOR COORDENADOR, “EMEF Cecília Meireles” (nome fictício), Rio Claro, 2014.
- PORTAL PORTINARI. **Acervo digital**. Disponível em <<http://www.portinari.org.br/>> Acesso em 15 de mar. 2016.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, “EMEF Cecília Meireles” (nome fictício), Rio Claro, 2010-2014.

QUADROS, Marta Campos de. Transbordar margens: a construção de narrativas por crianças a partir de leituras de livros de imagens na sala de aula. **Revista Linha Mestra**, 19º COLE, Campinas, Ano VIII, nº 24, p 2506-2509, jan.jul.2014. Disponível em: <<https://linhamestra24.wordpress.com/artigos/>> Acesso em 20 de Jul. 2015.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Entrevista para o Jornal Literário Rascunho** em 7 de junho de 2011. Disponível em: <<http://rascunho.com.br/bartolomeu-campos-de-queiros/>> Acesso em 20 de Ago. 2016.

ROCHA, Ruth. **Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias**. São Paulo: Lis Gráfica e Editora, 1976.

RUIZ, Alice; REZENDE, Maria Valéria. **Conversa de passarinhos: haicais**. Ilustração: Fê. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SCALON, Liz Garton. **O mundo inteiro**. Ilustração: Marla Frazze. Tradução: Marília Garcia. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

SEXUGI, Fábio. **Blog El Peabiruta**. Disponível em: <<http://peabiruta.blogspot.com.br/>> Acesso em 15 de mar. 2016.

SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Uma proposta de ensino de estratégia de leitura com Literatura Infantil. **Revista Linha Mestra**, 19º COLE, Campinas, Ano VIII, nº 24, p 1680-1683, jan.jul.2014. Disponível em: <<https://linhamestra24.wordpress.com/artigos/>> Acesso em 20 de Jul. 2015.

SOALHEIRO, Bárbara. **Como fazíamos sem**. Ilustração: Negreiros. São Paulo: Panda Books, 2006.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infanto-juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SONCO, Cláudia Hernandez Barreiros; BAIÃO, Jonê Carla; BERNARDINO, Geórgia Barbosa. De “Hamlet” a “Em busca da meleca perdida”: escolhas literárias de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. **Revista Linha Mestra**, 19º COLE, Campinas, Ano VIII, nº 24, p.750-754, jan.jul.2014. Disponível em: <<https://linhamestra24.wordpress.com/artigos/>> Acesso em 20 de Jul. 2015.

SOUZA, Flávio de. **Chapeuzinho Adormecida no País das Maravilhas**. Ilustração: Jotáh. São Paulo: FTD, 2009.

STOKER, Bram. **Drácula**/ texto adaptado Roberto Belli. Ilustrações: Belli Studio. São Paulo: TodoLivro, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan.abr. 2000.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Ningro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001 (p.45-51).

VALLS, Xavier. **O grande livro do medo: 20 + 1 histórias de aterrorizar/** adaptado de Xavier Valls. Tradução: Eduardo Brandão. Ilustração: Pedro Rodriguez. São Paulo: Girafinha, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2004.

VENTURA, Fabiana Cristina. O despertar de um guerreiro. In: **Antologia de Poetas Brasileiros Contemporâneos** (Diversos autores). Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2009.

VENTURA, Fabiana Cristina. Poesia Infantil: a morada do lúdico. In: **Anais do IX Seminário Linguagem, Políticas de Subjetivação e Educação e III Seminário do Imago** [recurso eletrônico] / Editor Artur Rodrigues Janeiro. Rio Claro: UNESP – IB – Depto. de Educação, 2015. Disponível em <<http://ib.rc.unesp.br/Home/Departamentos47/educacao/grupodeestudosepesquisaslinguagensexperienciaeformacao/anais-geplinguagens-2014.pdf>> Acesso em 15 de out.de 2015.

VENTURA, Fabiana Cristina. Momento de leitura literária: um convite à fruição. In: **Teu olhar transforma o meu?** [ebook] / Organizadores: Guilherme do Val Toledo Prado; Liana Arrais Serodio; Heloísa Helena Dias Martins Proença. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2015. Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br/7falaoutraescola/arquivos/ebook.pdf>> Acesso em 30 de out. 2015.

VENTURA, Fabiana Cristina. **Blog A vida é feito poesia**. Disponível em <<http://avidafeitopoesia.blogspot.com.br/>> Acesso em 25 de maio 2016.

APÊNDICE

Quadro. Leituras nos HTPCs

Ata nº	Data	Leituras	Feitas por
393	26/02/2014	Livro “Beijos mágicos” de Ana Maria Machado.	Ruth (vice-diretora)
409	30/04/2014	Livro “Meu diário secreto – Cinderela” de Kees Moerbeek.	Sophia (profa. coordenadora)
412	14/05/2014	Livro “Meu diário secreto – três porquinhos” de Kees Moerbeek.	Sophia (profa. coordenadora)
413	15/05/2014	Livro “Lolo Barnabé” de Eva Furnari.	Alice (professora)
416	28/05/2014	Livro “Dedo Mindinho” de Ana Maria Machado.	Sophia (profa. coordenadora)
418	04/06/2014	Livro: “Era uma vez um abacateiro” de Alaíde Lisboa de Oliveira.	Sophia (profa. coordenadora)
420	11/06/2014	Poema “Os Estatutos do Homem – Ato Institucional Permanente” de Thiago de Mello.	Sophia (profa. coordenadora)
421	18/06/2014	Texto “O que é viver bem” de Cora Coralina.	Sophia (profa. coordenadora)
426	30/06/2014	Livro “Inacreditável história de amor do cão Chicão” de Carl Cneutt.	Sophia (profa. coordenadora)
427	30/06/2014	Livro “Eles que não se amavam” de Celso Sisto.	Sophia (profa. coordenadora)
428	06/08/2014	Cordel “Educação com poesia” de Wilson Queiroz. Livro “Meus alunos não gostam de ler – o que eu faço?” de Marisa Lajolo.	Sophia (profa. coordenadora)
429	07/08/2014	Texto “A história de um olhar” de Eliane Brum.	Sophia (profa. coordenadora)
430	13/08/2014	Livro “O rei que só queria comer peixe” de Tatiana Belinky.	Sophia (profa. coordenadora)
431	14/08/2014	Conto “Como nasce uma história” de Fernando Sabino	Eva (professora)
432	22/08/2014	Texto Reflexivo “Milho de pipoca” de Rubem Alves.	Sophia (profa. coordenadora)
433	21/08/2014	Livro “A alegre vovó Guida” de Tatiana Belinky.	Simone (professora)
434	27/08/2014	Livro “O grande e maravilhoso livro das famílias” de Mary Hoffman e Ros Asquith	Sophia (profa. coordenadora)
435	28/08/2014	Texto “A palavra, o tempo, o vento” de Débora Benvenuti. Livro “Dandara” de Vanderlei Benedito Bastos.	Teresa (professora) Simone (professora)
436	03/09/2014	Livro “Quem tem medo do ridículo?” de Ruth Rocha.	Sophia (profa. coordenadora)
437	04/09/2014	Livro “O mundo inteiro” de Liz Garton Scanlon e Marla Frazee.	Virginia (professora)
439	11/09/2014	“Junta, separa e guarda” de Vera Lúcia Dias.	Carolina (professora)
440	17/09/2014	Livro “Isto é um poema que cura os peixes” de Jean- Pierre Siméon	Sophia (profa. coordenadora)
441	18/09/2014	Livro “Ostra feliz não faz pérola” de...	Laura (professora)

<i>Cont...</i>	<i>Cont...</i>	<i>Continuação...</i>	<i>Continuação...</i>
		...Rubem Alves.	
442	24/09/2014	Livro “Poemas problemas” de Renata Bueno.	Sophia (profa. coordenadora)
443	25/09/2014	Livro “Chapeuzinhos Coloridos” de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta.	Ana (professora)
444	01/10/2014	Livro “A turma dos números” de Aurélio Oliveira.	Sophia (profa. coordenadora)
445	02/10/2014	Livro “A arca de Noé” de Vinícius de Moraes.	Maria (professora)
446	08/10/2014	Livro “Minha família é colorida” de Georgina Martins.	Sophia (profa. coordenadora)
447	09/10/2014	Livro “Isso não é brinquedo!” de Ilan Brenman.	Lya (professora)
448	15/10/2014	Livro “Poemas para assombrar” de Carla Caruso. Artigo “O aprendizado da poesia e a construção do leitor poeta” de Heloana Cardoso.	Sophia (profa. coordenadora) Eliane (professora)
450	23/10/2014	Poema “Afinidade” de Arhur da Távola	Alice (professora)
452	29/10/2014	Livro “Não é brincadeira” de Shirley Souza.	Sophia (profa. coordenadora)
454	05/11/2014	Texto “Segredo de Sua Majestade” de Gloria Kaiser.	Sophia (professora coordenadora)
455	06/11/2014	Livro “Por que somos de cores diferentes?” de Carmem Gil.	Sophia (profa. coordenadora)
456	12/11/2014	Livro “Como fazíamos sem” de Barbara Soalheiro.	Sophia (profa. coordenadora)
457	13/11/2014	Livro “O cabelo de Lelê” de Valéria Belém.	Patrícia (professora)
458	19/11/2014	Livro: “Nicolau tinha uma ideia” de Ruth Rocha.	Sophia (profa. coordenadora)
459	26/11/2014	Livro: “Louca por bichos” de Miriam Portela.	Sophia (profa. coordenadora)
460	03/12/2014	Livro “Marcelo, Marmelo, Martelo” de Ruth Rocha.	Sophia (profa. coordenadora)
462	04/12/2014	Livro “O que levar para uma ilha deserta” de Lalau e Laura Beatriz.	Hilda (professora)
463	10/12/2014	Livro “Uma zebra fora do padrão” de Paulo Browne.	Sophia (profa. coordenadora)
464	11/12/2014	“Tanto, tanto!” de Trish Cooke.	Sophia (profa. coordenadora)

Fonte: Adaptado da ata de HTPC da escola (2015).