

**ELIANA GUIMARÃES ALMEIDA**

**O LIVRO DE LITERATURA INFANTIL NO  
PRIMEIRO CICLO:  
UM ESTUDO SOBRE A MEDIAÇÃO ESCOLAR DA  
LITERATURA EM UM CONTEXTO SOCIOECONOMI-  
CAMENTE DESFAVORECIDO**

Belo Horizonte

Faculdade de Educação – UFMG

2011



**ELIANA GUIMARÃES ALMEIDA**

**O LIVRO DE LITERATURA INFANTIL NO PRIMEIRO CICLO:  
UM ESTUDO SOBRE A MEDIAÇÃO ESCOLAR DA LITERATURA EM UM  
CONTEXTO SOCIOECONOMICAMENTE DESFAVORECIDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zélia Versiani Machado.  
Universidade Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte

Faculdade de Educação – UFMG

2011



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social  
Faculdade de Educação da UFMG

Dissertação defendida em 28 de fevereiro de 2011 perante banca examinadora  
constituída pelos seguintes professores:

---

Profa. Dra. Maria Zélia Versiani Machado  
Faculdade de Educação – FaE/UFMG – Orientadora

---

Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa  
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

---

Profa. Dra. Aparecida Paiva  
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

---

Profa. Dra. Elzira Divina Perpétua  
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP – suplente

---

Profa. Dra. Aracy Alves Martins  
Faculdade de Educação - FaE/UFMG – suplente

---

Dedico este trabalho a todas as crianças do mundo: as que já descobriram o maravilhoso mundo da leitura e as que ainda vão descobrir.

## **Agradecimentos**

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que guia meus passos sempre;

À minha mãe, que, mesmo sem entender exatamente o que significa “fazer mestrado”, apoiou-me e amparou-me em todos os momentos;

Ao meu pai, que, mesmo tendo partido tão antes do início dessa jornada, sempre esteve presente em meus pensamentos;

À minha família, especialmente a cada um dos meus irmãos: Alda, Reis, Bel, Guina, Kiu, Tina e Paulo, pela torcida e, de modo particular, à Paulinha, a quem eu mesma ensinei a ler e que hoje compartilha comigo minhas leituras, dando-me uma ajuda inestimável sempre;

Ao Ivan, pelo apoio, companheirismo, e compreensão, sobretudo nos momentos mais difíceis;

Aos meus sobrinhos queridos, fontes inesgotáveis de inspiração;

Às crianças, à professora e a toda a equipe da escola pesquisada, pela acolhida, disponibilidade e atenção;

Aos meus alunos, que a cada dia me ensinam mais, e às companheiras de jornada da Escola Anne Frank, pelo apoio e incentivo;

À Virgínia, Juliane, Gelson, Neilton, Camila, Míriam, Marina e a todos os amigos e colegas de mestrado que compartilharam algumas ou muitas inesquecíveis vivências no decorrer desses dois anos;

À Flavinha, grande exemplo de perseverança, que me incentivou e me socorreu quando eu quase desisti de me inscrever no mestrado;

A cada um dos professores, pelas imensas oportunidades de crescimento;

A todos os colegas do Ceale e especialmente aos membros do GPELL, pela amizade e pelas valiosas contribuições proporcionadas nas discussões do grupo;

Ao Hércules e à Elzira, pela disponibilidade em ler e contribuir com esse trabalho;

À Aracy, por todas as contribuições desde o projeto, nos seminários de pesquisa;

À Cidinha, que me mostrou desde a orientação da monografia os “árduos, mas prazerosos” caminhos acadêmicos, me incentivando sempre;

À Isabel Frade, por acreditar em mim desde o princípio e por ter proporcionado tantas oportunidades de aprendizagem;

À Zélia, minha orientadora querida, pela paciência, dedicação, meiguice, enfim, por tudo o que me proporcionou desde o tempo em que eu era bolsista de iniciação científica até as mais atentas leituras, que me permitiram concluir essa dissertação;

Enfim, a todos aqueles que de maneira direta ou indireta, ajudaram-me a trilhar esse caminho: Muito obrigada!

## **Resumo**

Esta pesquisa, financiada pelo CNPq, teve como objetivo geral analisar práticas de letramento literário em turmas de alfabetização, com vistas a perceber as possibilidades de formação do leitor de literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou: perceber as práticas mais recorrentes de trabalho com o livro literário em sala de aula; destacar tendências de tratamento dado ao livro de literatura nas práticas observadas; perceber como se dão as interações entre a criança e o livro de literatura, proporcionadas pela mediação do professor. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem como metodologias a observação participante e a entrevista. As observações foram realizadas em três turmas de 3º ano do 1º Ciclo - antiga segunda série - com crianças de idades entre 8 e 10 anos, em uma escola pública municipal de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte. O referencial teórico da pesquisa é constituído por diversos autores que vêm se ocupando da leitura literária como Paulino, Lajolo, Zilberman, Cademartori, Soares, Hunt, entre outros. Para esses autores, a leitura efetiva-se na interação por meio da qual se constroem sentidos, por isso a importância de se situar este trabalho no campo mais amplo da linguagem, para o qual se destacam as contribuições de Bakhtin. Contribuíram ainda, de modo significativo, autores cujos estudos propiciam elementos para a análise da leitura literária em contextos socioculturais de poucos livros e de raras leituras, tais como Lahire, Bourdieu, Petit, entre outros. De modo geral, a pesquisa revela algumas peculiaridades desse processo de formação do leitor literário, sinalizando o que poderia ser feito, e o que se deve evitar no ambiente escolar, para a formação literária de crianças de primeiro ciclo em pleno processo de alfabetização, e em fase de descoberta de livros de literatura.

**Palavras-chave:** letramento literário, literatura infantil, leitura, leitura literária

**Abstract:**

This study was funded by Brazil's National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) and its main objective is to analyze the teaching of literary literacy to young learners with a view towards the discovery of possibilities for the formation of literature readers in a socioeconomically less privileged context. There were other specific objectives, such as: to understand the most recurrent teaching practices in the classroom involving literary books; to highlight trends in the usage of literature books in such practices; and to understand how the interactions happen between pupils and literature books, often mediated by the teacher. It is a qualitative study that employed the participant observation as methodology. The observation phase was carried out in three groups of the first cycle's third grade (formerly known as second grade), ranging from eight- to ten-year-old pupils of a public school in Contagem, a town in the Greater Belo Horizonte region. The theoretical background used in this study is composed by several authors that have long been looking into literary reading, such as Paulino, Lajolo, Zilberman, Cademartori, Soares, and Hunt, among others. In such scholars' view, reading activities foster interaction through which meaning is constructed, hence the importance of situating this work in the broader field of language (for which Bakhtin's work has proved of great importance). Other significant authors contributed important elements for the analysis of literary reading in sociocultural environments with scarce access to books, namely, Lahire, Bourdieu, and Petit, among others. As a general result, this study unveils some particularities of the formation process of literary readers, pointing out to a series of guidelines for the literary formation of first cycle children with their literacy process in full swing, thus open to the discovery of literary books.

**Keywords:** literary literacy, children literature, reading, literary reading

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1- Revendo alguns conceitos básicos para a compreensão da leitura literária.....</b>	<b>19</b>
1.1 Língua e linguagem.....	19
1.2. Literatura e literatura infantil.....	22
1.3. Letramento, alfabetização e letramento literário.....	26
1.4. Breve diálogo com estudos da Sociologia da Educação.....	30
1.5. Questões históricas e contemporâneas em torno da Literatura infantil e da escola.....	33
<b>CAPÍTULO 2 – Percurso metodológico.....</b>	<b>41</b>
2.1. A escolha do campo de pesquisa.....	41
2.2. A escolha do método e o caráter qualitativo da pesquisa.....	42
2.3. O ambiente pesquisado.....	47
2.4. A biblioteca escolar.....	50
2.5. Os sujeitos da pesquisa.....	53
2.6. O processo de desenvolvimento da pesquisa.....	55
<b>CAPÍTULO 3 - Analisando estratégias de mediação e seus efeitos sobre as crianças.....</b>	<b>58</b>
3.1. - Leituras autônomas e leituras mediadas: algumas estratégias de mediação e seus principais efeitos.....	61
3.2. As concepções de leitura presentes nas falas da mediadora: lendo o clássico <i>Branca de Neve e os sete anões</i> nas três turmas.....	75
3.3. A mediação da literatura entre dogmas religiosos e condicionantes morais.....	90
3.4. Extrapolando as análises das aulas observadas: a voz das crianças.....	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>112</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>118</b>

## **ANEXOS**

Anexo I - Quadro geral - Sequência das observações .....	126
Anexo II - Lista de livros que compõem o kit distribuído para os alunos do terceiro ano do primeiro ciclo .....	128
Anexo III - Lista de livros do acervo particular da professora, disponibilizados nas aulas de biblioteca.....	129
Anexo IV - Termo de Consentimento Livre e esclarecido para pais e responsáveis – COEP/ UFMG.....	133
Anexo V - Termo de Consentimento Livre e esclarecido para os professores – COEP/ UFMG.....	135
Anexo VI - Imagens representativas do campo de pesquisa .....	137

## Introdução

A reflexão acerca das possibilidades que têm (ou não) as crianças, cujos pais não são leitores ou não apresentam maiores disposições para a formação de seus filhos como leitores por meio da herança familiar,<sup>1</sup> leva-nos a pensar sobre a grande probabilidade de reprodução da cultura de poucas leituras - especialmente de livros literários - em meios populares. Dados revelados pela pesquisa “Retratos da leitura no Brasil<sup>2</sup>” demonstram que o perfil dos brasileiros que declaram gostar de ler em seu tempo livre e fazer isso com frequência está diretamente relacionado à formação escolar: 79% das pessoas que deram tal declaração possuem formação superior, 78% possuem renda familiar acima de 10 salários mínimos e pertencem às classes A e B. Tendo em vista que esse perfil de leitor engloba apenas uma pequena parcela da população brasileira, e não a sua maioria, acentua-se a preocupação com o processo de formação de leitores em nosso país.

Tendo em vista a democratização da leitura, Soares (2004) afirma que esta é uma das condições para que a democracia cultural - *distribuição equitativa de bens simbólicos* - seja plenamente alcançada, tomando como referência a leitura literária, *que se faz por prazer, por opção, não por obrigação* (Soares, 2004: 18,19). Alguns argumentos são apontados pela autora para demonstrar o fator democratizante da leitura literária para o ser humano, dentre os quais cita-se: a capacidade que a mesma tem de mostrar *o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, (...) de tornar-nos mais compreensivos, mais tolerantes (...)*, apontando compreensão e tolerância como elementos essenciais para a democracia cultural. A autora argumenta ainda que a leitura literária traz para o leitor *o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças*, apontando senso de igualdade e justiça também como condição para essa almejada democracia cultural. Finalmente,

---

<sup>1</sup> De acordo com Bourdieu (2001), a transmissão de disposições favoráveis à apreciação de obras de arte ocorre por meio da transmissão do *capital cultural*, que, resumidamente, é constituído por todo um conjunto de disposições, valores e bens simbólicos que pode ser acumulado e perpetuado a partir do ambiente no qual o indivíduo está inserido. Outras ideias e conceitos presentes em Bourdieu serão apresentados no referencial teórico desta pesquisa.

<sup>2</sup> A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* teve sua segunda edição realizada em 2007 e seus resultados consultados para esse trabalho foram divulgados em 2008. Trata-se de uma pesquisa por amostragem realizada pelo Instituto Pró-livro, cujo objetivo central foi investigar o comportamento leitor do brasileiro.

afirma a leitura literária como capaz de eliminar *barreiras de tempo e de espaço (...)*, de mostrar *que há tempos para além do nosso tempo e lugares, povos e culturas para além da nossa cultura*, tornando o ser humano menos presunçoso, apontando o sentido de relatividade e pequenez como outra condição para a democracia cultural (Soares, 2004: 31-32). Assim, vários questionamentos a respeito das responsabilidades da escola e da família são levantados pela autora, como tentativa de compreender por que a leitura literária não é tratada como objeto de prazer, mas de obrigação, sobretudo nas camadas populares, ao contrário de outros bens simbólicos presentes na sociedade, como, por exemplo, a televisão e o cinema.

Em nosso estudo, partimos<sup>3</sup> do pressuposto de que crianças cujos pais ou familiares são leitores de literatura tendem a estabelecer uma relação mais próxima com o livro, diferentemente de crianças cujas famílias não possuem práticas que as conduzam à apreciação do texto literário. Portanto, partimos do princípio de que as apropriações por meio de disposições familiares se dão de forma desigual: algumas crianças são mais favorecidas do que outras no sentido de se tornarem leitoras de literatura por meio da herança cultural familiar. Em pesquisa monográfica realizada no ano de 2008<sup>4</sup>, em uma biblioteca pública de Belo Horizonte, constatei que algumas famílias mobilizam-se no sentido de formar suas crianças para que se tornem leitoras literárias, por considerarem a leitura importante no caminho rumo ao sucesso escolar<sup>5</sup>. Durante a coleta dos dados para a elaboração da monografia, percebi que a grande maioria dos sujeitos que estabelecem uma relação mais afim com a leitura literária desde a infância tem a família como principal mediadora: se a criança tem acesso a livros literários em seus lares, se ela é conduzida por seus pais a espaços públicos de leitura, a possibilidade de que estabeleça uma relação de aproximação com esses livros amplia-se significativamente. Por outro lado, crianças

---

<sup>3</sup> Ao longo do texto o uso do verbo irá se alternar entre primeira pessoa do singular e primeira do plural, tendo em vista o caráter ora individual e ora coletivo das reflexões apresentadas.

<sup>4</sup> Trabalho de conclusão de curso realizado sob a orientação da Profa. Dra. Aparecida Paiva – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, apresentada em junho de 2008.

<sup>5</sup> Anne-Marie Chartier propõe uma interessante discussão acerca da leitura literária e sua relação com o sucesso escolar. A autora expõe casos em que o sucesso escolar não está necessariamente associado à leitura de livros. Para mais informações a respeito, sugerimos a leitura da Ref.: Chartier, (2005)

cujos pais ou outros membros do grupo familiar não manifestam maiores interesses pela formação literária de seus filhos dependem basicamente da mediação<sup>6</sup> escolar.

Diante desse conjunto de questões oriundas do trabalho monográfico de final de curso da graduação, e também de atividades realizadas no GPELL – Grupo de pesquisas do Letramento Literário – do Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação -, e de atividades como bolsista de iniciação científica da Fapemig, todas elas voltadas para alfabetização, leitura literária e formação de leitores, assim como a inserção em escolas particulares na condição de estagiária, surgiu meu interesse em voltar-me para a escola pública e buscar compreender como essa instituição tem trabalhado para formar leitores literários que moram em contextos desfavorecidos socioeconomicamente, nos quais a circulação de bens culturais próprios da cultura escrita é rara, escassa, quando não inexistente<sup>7</sup>.

Além disso, outra razão que certamente leva-me a investigar o trabalho que a escola pública de periferia realiza em relação à literatura infantil passa pela minha própria história pessoal. Embora tivesse pais analfabetos, tive a oportunidade de alfabetizar –me antes mesmo de entrar para a escola, por contar com duas irmãs que haviam cursado o magistério e que, portanto, foram as responsáveis pelos meus primeiros contatos com a língua escrita no ambiente familiar e, sobretudo, com a linguagem literária, por meio de histórias clássicas que ainda hoje, ao serem lidas ou ouvidas, reavivam algumas das minhas memórias de leituras da infância e do mundo imaginário que elas traziam para a minha vida.

Quando entrei na escola, pude consolidar minhas habilidades de leitura e escrita, embora poucas lembranças venham-me à memória quando tento recordar dos livros de literatura que li no ambiente escolar durante meus primeiros anos de escolarização. Meus contatos iniciais com a literatura dentro da escola ocorreram

---

<sup>6</sup> Mediação tem nesse trabalho o sentido proposto por De Rider (1995 *apud* Machado, 2003): *intermediário, que coloca em relação duas partes, duas instâncias, duas realidades, pólos diferentes não necessariamente opostos. Esses mediadores ocupam uma posição estratégica capaz de definir uma relação dialógica entre os públicos e a cultura (p. 260-261)*

<sup>7</sup> A referência ao contexto socioeconomicamente desfavorecido diz respeito tanto às condições de desfavorecimento social quanto econômico. A descrição mais detalhada do ambiente no qual a pesquisa insere-se encontra-se na página 41.

principalmente por meio dos poucos e fragmentados textos presentes nos livros didáticos a que tive acesso<sup>8</sup>. Tendo em mente que se dependesse unicamente da escola para que eu pudesse entrar no universo dos livros literários possivelmente não teria desenvolvido o interesse que hoje tenho por eles, procuro nessa investigação descobrir meios pelos quais a escola busca oferecer aos alunos a condição de inserção no mundo da literatura, a despeito das influências que esses sujeitos trazem de seu meio familiar. Sabe-se, por exemplo, que muitos sujeitos são potencialmente leitores de literatura e, entretanto, chegam à faculdade sem que o interesse por esse tipo de leitura tenha sido despertado<sup>9</sup>. Temos como suposto, ainda, que é papel da escola alfabetizar e letrar, e isso significa propiciar meios pelos quais as crianças façam uso das habilidades adquiridas ao longo do processo escolar também em sua vida extraescolar.

Assim se configura o contexto mais geral no qual a temática dessa pesquisa está inserida. A relação entre criança e livro literário promovida pela escola, local privilegiado de acesso a materiais escritos e outros bens culturais, é, portanto, o objeto mais amplo desse trabalho, que busca, sobretudo, promover a ampliação das discussões já existentes em torno da leitura de livros infantis por crianças em processo de alfabetização. A definição do suporte está relacionada à capacidade de crescente presença do livro de literatura no interior da instituição escolar, tendo em vista programas de promoção do acesso ao livro, como o PNBE<sup>10</sup>. De acordo com

---

<sup>8</sup> Alguns autores trabalham na perspectiva desse suporte, considerando a projeção do mesmo dentro da escola pública e tendo em vista que muitas vezes é o único material impresso que circula nos lares de crianças menos favorecidas economicamente, como era o meu caso. Para conhecer mais sobre o assunto, consultar Soares (2006 - trabalho produzido em 1999), e Rodrigues (2006).

<sup>9</sup> Para dar conta dessa lacuna na formação de leitores, alguns projetos vêm sendo desenvolvidos com o objetivo de despertar o interesse pela literatura na universidade. É o caso do projeto *Tertúlia Literária*, articulado a ações do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância e Educação Infantil – NEPEI e do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, coordenado por Mônica Correia Baptista, Célia Abicalil Belmiro e Maria Zélia Versiani Machado. Como o nome indica, o projeto pretende reunir leitores para falarem de suas experiências de leitura de textos literários em encontros periódicos. Os participantes lêem livros previamente selecionados para os encontros, quando serão partilhadas experiências de leitura. Além da leitura dos livros ou textos, eles participam de discussões *on line*, na página *Web* criada especificamente para esse projeto.

<sup>10</sup> O Programa Nacional Biblioteca da Escola foi instituído abril de 1997, e, segundo o texto constante na portaria nº 584 do MEC, surgiu a partir da “necessidade de oferecer aos professores e alunos de ensino fundamental um conjunto de obras literárias e textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, além de obras de referência” e da percepção acerca da “importância de apoiar técnica e materialmente os programas de capacitação para docentes que atuam no ensino fundamental”.

documentos oficiais do Ministério da Educação, *o programa consiste na aquisição e na distribuição de obras de literatura brasileira e estrangeira, infanto-juvenis, de pesquisa, de referência, além de outros materiais de apoio a professores e alunos, como atlas, globos e mapas.* (MEC, 2005).

Acreditamos que as experiências de leitura literária podem contribuir para uma compreensão mais ampliada da realidade, além de possibilitar acesso irrestrito a um mundo diferente, mágico, fantástico, universo tão cultuado na infância. Permitir esse acesso à imaginação e à criatividade pode constituir-se um ponto de partida que leve à construção de uma sociedade na qual cada indivíduo tenha sua autonomia, compreenda suas limitações, seus potenciais e perceba diferentes perspectivas de vida. De acordo com Cecília Goulart (2007), a literatura pode ser fonte de formação para leitores críticos, no sentido de *interpretar vazios, ambigüidades, novas relações, novos modos de viver, conhecer, fazer e falar* (Goulart, 2007:64). Para a autora, *a literatura nos letrados e nos libertos, apresentando-nos diferentes modos de vida social*, e, sobretudo, indica-nos que *podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros.* (Idem: 65).

Petit (2009) faz inúmeras reflexões acerca da importância da literatura para a formação humana e a inclusão social. A autora trabalha na perspectiva da inserção do sujeito pensante no mundo a partir de seus processos de formação literária. Petit explica que a partir do momento em que o sujeito passa a ver a literatura não como castigo ou repressão - instrumentos de controle com os quais, em geral, é associada no ambiente escolar - mas como possibilidade de ampliação da visão de mundo, torna-se possível estabelecer uma relação amigável com o texto literário, que passa a fazer parte do modo de pensar e de agir daquele que o lê. Além disso, a autora argumenta que a leitura permite um distanciamento da realidade concreta e por isso pode estimular o senso crítico do sujeito leitor, assim como proporcionar um espaço para a reflexão, para a percepção das contradições humanas, abrindo caminho para novas possibilidades de agir diante do mundo.

Candido (1995), ao apontar a literatura como direito do ser humano, expõe uma série de argumentos sobre a importância da literatura na vida do homem, contemplando-a entre as necessidades humanas consideradas básicas, *bens incompressíveis, (...) que não podem ser negados a ninguém, tal como o alimento, a*

*casa, a roupa* (Candido, 1995: 240). Segundo o autor, a literatura possui um fator humanizador, pois é capaz de *dar forma aos sentimentos e à visão do mundo*, organizando-nos e libertando-nos do caos, desenvolvendo *em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante* (Candido, 1995: 249).

Considerando a importância da literatura para a formação humana apontada por esses autores, interessa-nos estudar práticas escolares de letramento literário já nos primeiros anos de escolarização, especialmente em contextos nos quais já se sabe das baixas disposições para a leitura literária das famílias, como em geral se observa nos meios populares. Embora este trabalho não tenha o propósito de alcançar as práticas culturais dos alunos antes de sua entrada na escola – a presença ou a ausência de práticas de leitura literária sob a forma de histórias contadas oralmente, histórias contadas com apoio em livros etc. –, elas também são consideradas relevantes para a compreensão de como se processa a formação literária por meio de livros de literatura na escola e, de certa forma, como esse “capital cultural” revela-se nas situações em que a leitura literária é realizada na sala de aula.

Esperamos, pois, que essa pesquisa possa contribuir nas discussões sobre o modo como a escola tem trabalhado para formar o leitor de literatura, considerando principalmente a centralidade que a instituição escolar ocupa quando a instituição familiar não se encontra em condições de assumir para si tal responsabilidade e, sobretudo, considerando a importância da fabulação em um contexto que expõe crianças ainda tão pequenas a uma realidade muito dura, haja vista a violência que muitas vezes são obrigados a presenciar. A pertinência dessa pesquisa dentro do campo de estudos do letramento literário mostra-se, assim, sobretudo na possibilidade de contribuir de forma complementar com estudos realizados recentemente, que apontam a necessidade de se conhecer mais de perto o processo de mediação da literatura no interior das salas de aula<sup>11</sup>. Acreditamos que

---

<sup>11</sup> Quatro recentes pesquisas de mestrado realizadas de forma integrada por mestrandas do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, sob a orientação de Aparecida Paiva, buscaram abarcar a totalidade das bibliotecas escolares da rede municipal de Belo Horizonte, na tentativa de compreender diferentes aspectos relacionados a esse espaço específico dentro do ambiente escolar. Para ter acesso aos trabalhos, ver Costa (2009); Silva (2009); Morais (2009) e Montuani (2009).

reflexões sobre as práticas de formação de leitores literários na alfabetização constituem um campo fértil de discussões em torno das potencialidades dessa etapa da escolarização, podendo trazer contribuições tanto para a discussão acadêmica sobre a leitura literária quanto para as práticas docentes voltadas para a formação de leitores, favorecendo a ampliação do *corpus* de pesquisas no campo do letramento literário e da alfabetização no contexto da educação pública brasileira.

Desse modo, esse trabalho buscou investigar o modo como crianças de três turmas do terceiro ano do ensino fundamental – antiga segunda série – se relacionam com o livro de literatura infantil por meio da mediação escolar, em um contexto socioeconomicamente desfavorecido. O período da escolarização eleito para a realização da pesquisa foi o da alfabetização. Essa escolha remete ao pressuposto de que, a partir do momento em que a criança é alfabetizada, ela passa a não depender necessariamente de outra pessoa para realizar suas leituras, e, portanto, passa a ser potencialmente leitora, embora tenhamos clareza de que o fato de saber decifrar o código escrito não torna o sujeito *necessariamente um leitor* (Zilberman, 1999: 39). Essas são as razões iniciais que justificam a análise de práticas ocorridas durante esse processo de aquisição da tecnologia da escrita, no sentido de descobrir como esse período da escolarização pode ser crucial para a interação entre a criança e o livro literário.

Iniciamos assim o primeiro capítulo, cujo título é “Reverendo alguns conceitos básicos para a compreensão da leitura literária”, com o objetivo de situar o problema pesquisado dentro do contexto geral no qual o trabalho insere-se e apresentar as referências teóricas por meio das quais foram feitas a coleta e análise dos dados. Alguns conceitos e definições considerados fundamentais para a pesquisa são apresentados, de modo a situar o leitor em relação ao quadro teórico relacionado à temática pesquisada.

No segundo capítulo, denominado “Percurso metodológico”, buscamos fazer uma exposição sobre como ocorreu a escolha do método, a definição dos procedimentos de coleta de dados e os modos como estes foram analisados. Consideramos a caracterização e contextualização do ambiente, bem como a apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa, pontos fundamentais para a compreensão dos

modos como se processam as mediações e as leituras apresentadas nas análises, que são apresentadas em seguida.

O terceiro capítulo da dissertação, intitulado “Estratégias de mediação e seus principais efeitos sobre as crianças”, é aquele em que se processa a análise dos dados, dividida em quatro tópicos distintos: no primeiro tópico, “3.1.”, trazemos algumas propostas de mediação que são representativas dos modos como a professora trabalha a literatura nas três turmas pesquisadas durante o período de observação, demonstrando as relações estabelecidas entre as crianças e a mediadora por intermédio da literatura. O tópico “3.2.” apresenta algumas mediações ocorridas em torno do clássico “Branca de Neve e os sete anões”, em que a professora expõe suas concepções acerca da leitura diante das crianças, as quais são analisadas e relacionadas às condições mediadoras dessa leitora em virtude de tais concepções. O terceiro tópico, “3.3.”, traz algumas reflexões sobre os condicionantes que permeiam as práticas da mediadora, como, por exemplo, questões religiosas e ideias ligadas a discursos moralizantes promovidos e a partir da literatura. O último tópico das análises, “3.4.”, tem como objetivo trazer um pouco das “vozes” das crianças acerca das suas leituras, da sua convivência extraescolar com o livro literário, bem como de alguns modos de ler escolhidos representados por suas falas e suas posturas corporais.

Nas considerações finais, retomamos algumas questões analisadas, apresentando outras que poderão ser abordadas futuramente a partir dos dados apresentados nesta pesquisa.

## **Capítulo 1 - Revendo alguns conceitos básicos para a compreensão da leitura literária**

O quadro teórico concernente às questões da linguagem é extremamente amplo, complexo e abrange questões de diferentes ordens. Para o estudo proposto, buscaremos identificar alguns conceitos imprescindíveis para a compreensão da leitura literária, que se situa no limiar de vários campos, entre os quais destacam-se os estudos dos letramentos, os que dizem respeito ao ensino da língua materna em sua fase inicial, que é a alfabetização, os estudos da sociologia da leitura e os estudos da literatura infantil, que buscaremos conceitualmente focalizar neste capítulo.

Em um primeiro momento, serão abordados conceitos mais gerais, ligados às teorias da linguagem, como a concepção de língua e linguagem, leitura, alfabetização e letramento. Em um segundo momento, serão apresentadas algumas contribuições do campo da Sociologia da Educação, que irão auxiliar na compreensão do ambiente pesquisado e dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Finalmente, será sumariamente exposto um breve esboço da história da literatura infantil e da escola, que nos permitirá compreender algumas questões atuais ligadas à leitura por meio da recuperação de sua historicidade, dentro e fora do contexto brasileiro.

### **1.1. Língua e linguagem**

Partindo do pressuposto de que é a partir de determinada concepção de língua que o professor ensina a ler e a escrever, é necessário ter explicitada a referência teórica por meio da qual as práticas serão observadas e analisadas. A língua, segundo Bakhtin, é fundada a partir das necessidades de comunicação e sua natureza é social e não individual. Para o autor, a ideia de língua como um objeto abstrato ideal desconsidera o fato de que é por meio das manifestações da língua que ela mesma se constrói, isto é, na fala, que está *indissoluvelmente ligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais*. (Bakhtin, 1995: 14).

Ambientes como a sala de aula apresentam, mesmo em momentos de silêncios, uma dialogicidade constante, na medida em que o significado é construído por meio

da interação entre quem diz e quem escuta; quem escreve e quem lê. Essa noção presente na teoria bakhtiniana torna-se essencial para que se compreendam os caminhos percorridos pela professora em suas práticas, que são permeadas por determinada visão de mundo, de língua, de sujeito. A partir do momento em que o sujeito se vê inserido em um determinado ambiente social, as significações construídas, ao mesmo tempo dependem de suas vivências e passam a fazer parte do seu mundo, de modo que a palavra só faz sentido na medida em que desperta no ouvinte as ressonâncias significativas referentes à sua vida. O ato de pesquisar salas de aula, com o objetivo de perceber os modos de interação entre a criança e o livro por meio da mediação escolar não pode, portanto, ocorrer dissociado dessa noção de língua e linguagem, presentes em Bakhtin, compreendidas em seu caráter de interação, dialogismo e construção intersubjetiva de sentidos.

Do mesmo modo, compreende-se também o conceito de leitura, entendida em sua transitividade, conforme defende Soares (2005), que afirma a necessidade de dar *complemento* ao verbo ler, uma vez que há diferentes maneiras de se estabelecer seu sentido, de acordo com o que se pretende dizer. Segundo a autora, o verbo *ler* só é intransitivo, sem complemento, quando se refere a habilidades básicas de decodificar palavras e frases, quando, por exemplo, se quer referir a uma pessoa que não é analfabeta e, portanto, sabe ler. A autora expõe alguns exemplos da natureza complexa e multifacetada do verbo ler, enquanto verbo transitivo:

(...) Depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica do Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. (Soares, 2005: 30-31)

De acordo com a autora, a responsabilidade de desenvolver práticas sociais de leitura é, sobretudo, da escola e dos professores, e, especificamente nesse caso, o *dar complemento ao verbo ler* não significa optar por desenvolver habilidades de leitura de apenas um determinado tipo ou gênero de texto: *é preciso desenvolver habilidades de leitura de poemas, de prosa literária, de textos informativos, de textos jornalísticos, de manuais de instrução, de textos publicitários, etc. etc.* (Idem: 31). Ao

discorrer sobre avaliações institucionais, como SAEB, ENEM e PISA<sup>12</sup>, Soares afirma que para “corrigir” resultados negativos obtidos em tais exames, a escola não pode privilegiar *este ou aquele tipo de texto, desenvolver estas habilidades antes daquelas, ou privilegiar este gênero de texto antes daquele*. Segundo ela,

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real (Soares, 2005: 33).

Desse modo, vê-se que a função da escola, no momento da alfabetização, vai além do ato de ensinar a *ler*, em seu sentido intransitivo, pois é nesse processo que a criança pode ter contato com a transitividade desse verbo, e pode, assim, interagir de maneira positiva com materiais diversos de leitura, entre os quais o livro literário. Portanto, entende-se que, em nome do ensino das habilidades básicas da leitura e da escrita, a escola não pode se eximir de dar às crianças a oportunidade de apropriar-se do livro de literatura enquanto objeto cultural, que pode passar a fazer parte de sua vida desde os estágios iniciais de escolarização e ressonar para além desse período específico.

Para adentrar um pouco mais no conceito de leitura que permeia essa pesquisa, busca-se ainda o apoio em Freire (1996), autor que tem sido recorrentemente uma referência significativa para pesquisas sobre leitura e alfabetização. Esse importante educador sinalizou e pavimentou o caminho para se compreender a dimensão social que adquire o verbo ler. Freire aponta a necessidade de se fazer, antes da leitura da palavra, a leitura do mundo, pois, para o autor, ler a palavra isoladamente de seu significado em relação ao contexto no qual se insere não faz sentido algum. Trata-se de uma concepção de educação baseada na possibilidade de transformação do meio, diferente de uma educação transmissiva e conteudista de ensino. Uma educação que faça com que esses alunos lancem mão do que aprendem para transformar a realidade em que vivem. Nesse sentido, a literatura permite, por meio da ficção, perceber aspectos da realidade, da condição humana, do autoconhecimento, que nem sempre estão explicitados, mas que podem ser

---

<sup>12</sup> SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

compreendidos quando a leitura faz aflorar subjetividades, emoções, afetos, angústias, desejos, enfim uma série de aspectos que não costumam ser “matéria” da escola.

## 1.2. Literatura e literatura infantil

Literatura é entendida nesse estudo como a arte da palavra escrita, dentro de um contexto histórico, social e cultural que envolve tanto a produção quanto a circulação daquilo que se produz e se denomina como tal. De acordo com Lajolo (1995), definir o que é literatura *exige uma resposta que retoma, atualiza e prolonga tudo o que já foi, até hoje, pensado sobre o assunto* (Lajolo, 1995: 8). A autora remonta às palavras de Aguiar e Silva (1979 *apud* Lajolo, 1995), que defende a literatura como *uma atividade artística que, sob multiformes modulações, tem exprimido e continua a exprimir, de modo inconfundível, a alegria e a angústia, as certezas e os enigmas do homem*. (idem)

A autora traz alguns questionamentos e promove a reflexão acerca daquilo que em geral é considerado literatura em relação a tudo o que não obtém tal *status*. Segundo ela, é preciso observar as diferenças na produção e circulação, colocando em evidência sobretudo as divergências existentes até mesmo na academia de letras a respeito de definições sobre literatura, literariedade, etc. Assim, Lajolo lança algumas questões interessantes:

Será que são literatura os poemas adormecidos em gavetas e pastas pelo mundo afora, os romances que a falta de oportunidade impediu que fossem publicados, as peças de teatro que, como dizia Fernando Pessoa, jamais encontrarão ouvidos de gente? Será que tudo isso é literatura? E, se não é, por que não é? Para uma coisa ser considerada literatura tem de ser escrita? Tem de ser editada? Tem de ser impressa em livro e vendida ao público?

Será então que tudo o que foi publicado em livro é literatura? Mesmo aquele romance de alta sacanagem, que todo mundo lê escondido e gosta? E os livros que nenhum professor manda ler, de que crítico nenhum fala, que jornais e revistas solenemente ignoram?

A resposta é simples. Tudo isso é, não é e *pode ser que seja* literatura. Depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura. (Lajolo, 1995: 14-15)

Assim, a autora defende que a obra literária é, sobretudo, um *objeto social*, isto é, só existe no intercâmbio que se cria entre aquele que escreve e aquele que lê. Lajolo afirma que muitas instâncias são responsáveis pela mediação desse intercâmbio, atendo-se à instância do editor, do distribuidor e dos livreiros, por considerar as *alfândegas que o texto paga para ter direito a ser impresso, a circular e, eventualmente, a ser lido (idem:16)*. Acrescentamos a escola como uma das importantes instâncias atuais de promoção da interseção entre o leitor e o texto, considerando, sobretudo, a entrada dos livros para a biblioteca escolar e até mesmo para a casa dos alunos, por meio de políticas públicas específicas, como o já mencionado PNBE, que arcam com as *alfândegas* e levam o livro para a escola com o objetivo de que circulem e *eventualmente* sejam lidos por crianças, jovens e adultos.

Lajolo problematiza a questão um pouco mais, afirmando que mais do que uma relação de interseção pautada pelo capitalismo, a obra literária necessita ser referendada por meio de *canais competentes*, que "estabelecem" *o valor ou a natureza artística e literária de uma obra considerada literária por seu autor ou eventuais leitores (Lajolo, 1995:17)*. Citando outras instâncias – como a crítica, a universidade, a academia –, a autora aponta a escola como uma das principais instâncias legitimadoras das obras literárias, por ser aquela instituição que *há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e fiadora da natureza e valor literários dos livros em circulação. (idem:18)*.

A autora apresenta a noção de clássico e a origem da palavra, associada às escolhas de obras pela escola que, *na seleção de seus textos, privilegiava os autores mais antigos (...)* (*ibidem* :21). Com isso, Lajolo busca a relativização do conceito de literatura, por considerar a historicidade do termo, negando, assim, qualquer traço de *superioridade*, ou ainda *seu caráter de verdade maior e absoluta*. Segundo Lajolo, a definição sobre o que é literatura passa por diferentes áreas do conhecimento e depende da relação que se cria entre a teoria e a prática em determinado contexto, sendo, portanto, cada uma das definições parcial em si mesma. A autora refere-se ao dicionário, onde o verbete *literatura* apresenta dez diferentes significados, mas se atém à etimologia da palavra para elucidar a significação de literatura ligada à escrita, uma vez que o termo *littera*, originário do

latim, significa letra. Desse modo, demonstra a importância assumida por alguns textos, como os dos trovadores, que passam a adquirir o estatuto de literatura a partir do momento em que são escritos, citando a MPB e as telenovelas como exemplos atuais daquilo que não é aceito como literatura, por não se tratar de textos escritos ou de escritos associado a outros códigos, como no caso da música.

Ainda segundo Lajolo, a literatura é tecida em uma *linguagem instauradora de realidades e fundante de sentidos*, para a qual não há *receitas*, nem *prescrições* nem *proscrições*, não se configurando, portanto, pelo uso *deste ou daquele tipo de linguagem* (*ibidem*: 38). A natureza literária de um texto é instaurada, portanto, na relação estabelecida entre as palavras, o contexto, a situação de produção e a leitura, não havendo, portanto, uma distinção *a priori* entre linguagem literária e linguagem coloquial, já que tal distinção é determinada pela situação de uso. Para a autora, quando há suspensão do imediatismo, interação das subjetividades e fuga ao estereótipo e à convenção de significados, entende-se que há uma relação literária entre o autor e o leitor.

Lajolo aborda ainda o caráter humanizante e formador da literatura afirmando que se engana aquele que o relaciona com a *natureza ou quantidade de informações que ela [a literatura] propicia ao leitor*. Para a autora, *Literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um.* (*ibidem* 43). Portanto, ater-se a minúcias presentes em determinados textos literários com a ilusão de assim melhor compreendê-lo é um equívoco bastante recorrente dentro do ambiente escolar. A esse respeito, será possível perceber a partir das observações que esse tratamento equivocado pode gerar na criança uma falsa idéia do que seja ler e compreender o texto literário, o que pode, como consequência mais indireta, afastar o leitor iniciante da literatura, por considerá-la fatigante ou enfadonha. Ao contrário disso, a abertura quanto à leitura do texto literário permite ao leitor a recriação dos espaços e dos próprios personagens de acordo com suas vivências e experiências anteriores e contemporâneas, de modo que a leitura que se espera de um texto literário ultrapassa o pragmatismo das nomeações e identificações de elementos do texto ou mesmo dos paratextos.

Vista por muito tempo como uma literatura menor, inferior, que gira em torno de uma órbita criada pela literatura para adultos, a literatura infantil tem conseguido alcançar o *status* de arte, com a especificidade de público ao qual se destina. No entanto, estudos demonstram que textos literários ainda são fartamente usados como objeto da Pedagogia, em diversos níveis da escolarização, tendo seu caráter estético relegado a segundo plano. Hunt (2010) considera a literatura infantil como um campo e não como um gênero. Segundo o autor, *teoria literária e literatura infantil* são dois campos que compartilham o fato de serem encarados com certa desconfiança tanto por acadêmicos como por leigos. Sobre a crítica literária aplicada à literatura infantil, o autor utiliza uma metáfora que remete à família nuclear patriarcal: o pai tem mais poder que a mãe, que tem mais poder que os filhos. Por analogia, os livros produzidos para crianças são aqueles menos valorizados nesse mercado cultural, cuja fronteira existente entre adultos e crianças não pode ser ignorada. O autor traz ainda a questão da necessidade de justificativas para que o trabalho com o livro infantil aconteça: *Qualquer um que trabalhe de alguma maneira com livros para criança deve constantemente se justificar para uma classe de pessoas diferentes, e batalhar por vários tipos de status* (Hunt, 2010: 31). Essa situação denota a pouca valorização da literatura infantil em relação à “literatura para adultos”.

Para Hunt a questão do endereçamento é fundamental quando se pretende definir literatura infantil, assim como o contexto em que se produz uma obra e a própria definição de infância. Segundo ele, ao definirmos literatura infantil de acordo com nossos propósitos, em geral, considera-se literatura infantil todos os *livros lidos por, especialmente adequados para ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como criança*. (Hunt, 2010: 96). Contudo, ele faz duas ressalvas: a primeira é que a definição de infância não é estável. A segunda ressalva é tendermos a considerar como literatura infantil apenas livros contemporâneos. Segundo o autor, alguns livros que antes eram definidos como literatura infantil, hoje não fazem parte do interesse do pequeno leitor, o que gera a dificuldade em defini-lo como tal.

Assim, entendemos que a literatura infantil é definida em função do seu público-alvo, mas não necessariamente restringe-se a ele, de modo que o livro infantil pode

perfeitamente ser lido também por adultos, satisfazendo-os esteticamente assim como pode satisfazer o leitor criança. As questões temáticas podem sofrer variações, embora também saibamos que uma obra infantil pode abordar a mesma temática de uma obra para adultos, tendo como principais diferenças o projeto gráfico-editorial<sup>13</sup> e a questão da complexidade dos termos utilizados, uma vez que uma linguagem mais simples – e não acreditamos que simplicidade esteja relacionada a qualquer forma de hierarquia – certamente possibilitará que a obra seja mais facilmente lida e compreendida por leitores em processo inicial de aprendizagem da leitura. Aguiar (2006) afirma que

A rigor, todos os temas e formas podem ser objetos de um livro para iniciantes, desde que enfocados a partir das capacidades compreensivas dos leitores. Em se tratando de sujeitos oriundos de uma cultura fortemente oral, importa não fazer diferenças *a priori*, mas respeitar seu ritmo de desenvolvimento próprio, como, de resto, o de todas as crianças. Igualmente, aquelas que vivem em outras condições socioculturais divergentes não devem ser excluídas, mas integradas ao processo, na medida em que encontram no texto referenciais com os quais possa dialogar. (Aguiar, 2006: 244).

Dessa maneira, trabalhando com o conceito mais flexível de literatura proposto por Lajolo, buscamos uma melhor compreensão do conceito de literatura infantil, que aos poucos vem situando-se em diferentes esferas, estando presente atualmente em âmbitos diversificados, como o das políticas públicas, do mercado editorial, dos conteúdos curriculares e mesmo dos trabalhos acadêmicos.

### **1.3. Letramento, alfabetização e letramento literário**

A concepção de *letramento* presente nessa pesquisa apoia-se nas idéias de Soares (2001) e Kleiman (1995) e refere-se a um conjunto de habilidades relacionadas à cultura escrita, inseridas em determinado contexto, bem como o modo com que tais habilidades relacionam-se às necessidades, aos valores e às práticas sociais do sujeito que delas se apropria. Para Soares, *letramento é, pois, o resultado da ação*

---

<sup>13</sup> Chamamos de projeto gráfico-editorial todo o conjunto de características que definem a materialidade da obra. No caso de livros infantis, em sua grande maioria, notam-se padrões diferenciados em relação aos livros endereçados a adultos, como por exemplo, a presença de ilustrações, letras impressas em tamanhos maiores, pouca quantidade de texto por página, entre outras. No entanto, devemos deixar claro que, tendo em vista a quantidade de obras paradidáticas presentes no mercado editorial, com projetos gráfico-editoriais semelhantes às obras de literatura infantil, essas características externas ao texto não podem ser tomadas como única referência para se definir uma obra de literatura infantil.

*de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.* (Soares, 2001:18). Por sua vez, Kleiman define letramento como *um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos.* (Kleiman, 1995: 19). Kleiman também aponta a escola como uma das principais agências do letramento, e afirma que, no entanto, em geral a preocupação volta-se principalmente para o que ela denomina como apenas um tipo de prática de letramento: o processo de aquisição de códigos, que é a alfabetização.

De acordo com Soares (2003), alfabetização, em seu sentido próprio, específico, é o *processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.* Não é *uma* habilidade, mas um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa e multifacetada. Ainda segundo Soares, é um equívoco dissociar alfabetização de letramento, uma vez que a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: *pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.* (Soares, 2003:14)

Para analisar as possibilidades de aproximação do leitor com o livro literário na alfabetização, foi imprescindível que algumas questões relacionadas ao desenvolvimento da linguagem pela criança, seu modo de conceber a língua escrita e a oralidade, bem como sua relação com a produção de sentidos permeassem as observações e posteriores discussões acerca das apropriações da leitura por parte das crianças. Algumas dessas questões estão presentes em Goulart (2007), quando afirma:

Do ponto de vista da alfabetização, o trabalho de inúmeras professoras vem mostrando que a criança, desde o início do processo de escolarização, pode ser apresentada à linguagem escrita como um sistema complexo de produção de sentidos e de histórias, altamente convencional. A criança, no movimento e no desejo de aprender (desejo que também é trabalhado), e instigada por intervenções das professoras e por atividades por elas propostas, é capaz de elaborar análises da língua, de forma também complexa, que a levam paulatinamente a compreender e a

coordenar os vários aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, sejam eles ligados à organização espacial da escrita e do texto no papel, sejam eles fonético-fonológicos, morfossintáticos, semânticos e discursivos, entre outros. Nesse mesmo sentido, vai aprendendo sobre os usos e as funções sociais da língua escrita, seu valor, suas variadas possibilidades de manifestação. (Goulart, 2007:62)

Assim, derivado do amplo conceito de letramento, o conceito de letramento literário utilizado nessa pesquisa tem base nas ideias de Paulino e Cosson (2009). Segundo os autores, diante da ampliação do uso dos termos letramentos para multiletramentos, referindo-se às proporções que o termo assumiu atualmente – sendo empregado para designar vários processos – propõe-se a definição de letramento literário *como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos*. Os autores entendem *apropriação* como *um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe*, e literatura *não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos*. (Paulino e Cosson, 2009: 68). A concepção de letramento literário defendida pelos autores inscreve-se num contexto de engajamento no mundo e é estabelecida por meio do processo social de capacitação para a construção de sentidos.

Para que possamos chegar à definição de um conceito de letramento literário, tomamos como referência Graça Paulino:

Usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. (PAULINO, 2001: 117)

Assim como o termo *letramento* é definido em função da condição daquele que se apropria da leitura e da escrita e dessa condição faz usos sociais (Soares, 2001), o termo letramento literário é entendido nesse estudo como a condição daquele que se apropria das habilidades de leitura do texto literário, bem como os usos que o sujeito faz de tais habilidades dentro ou fora da escola. Segundo Paulino, *O letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma*

*apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela. (Paulino, 2004: 59).*

Já a leitura literária é compreendida nesse estudo como um modo de apreciação do texto literário que tem especificidades, embora se reconheça que um texto não é literário *a priori* e que a exploração de elementos linguísticos e expressivos pode ocorrer em gêneros de outras esferas como a do jornalismo, da publicidade, etc. A forma de apresentação de poemas, por exemplo, de imediato é identificada como uma proposta de leitura diferenciada, no entanto, isso não impede que textos de outras dimensões discursivas utilizem rimas, estrofes, metáforas etc., recursos linguísticos que comumente encontramos em textos publicitários, em textos religiosos entre tantos outros. Por isso, pode-se dizer que não é a forma pela qual se apresenta o texto que faz dele um texto literário.

Levando em consideração que um texto dito literário pode ser lido de forma prioritariamente pragmática ao passo que um texto não-literário pode ser lido de forma literária, dependendo do pacto estabelecido entre o leitor e o texto, concordamos com a proposição de Hunt (2010) acerca da definição de um texto literário, em que o autor questiona a condição cristalizada daquilo que em geral define-se como literatura. Embora considere o cânone estabelecido como um dos modos de legitimação do texto literário, o autor afirma que um texto define-se como literatura, sobretudo, em função de seu uso. Para explicar de forma mais clara, trazemos o exemplo usado pelo próprio autor: cartas e diários que, apesar de não terem sido escritos inicialmente com a intenção de se tornar literatura, tornam-se textos literários na medida em que os leitores os leem como tal. A título de exemplificação do que afirma Hunt, podemos citar a *Carta de Caminha*; o *Diário de Anne Frank*, entre outras obras que ganharam interesse literário para além do seu tempo de produção. A partir dessa reflexão, Hunt chama a atenção para a dificuldade em se definir a literatura infantil em função da finalidade, uma vez que textos ditos literários são usados com finalidades diferentes daquelas para as quais foram escritos, e acrescenta-se: especialmente no espaço escolar. Segundo o autor, *qualquer texto pode receber uma leitura “literária” – e devemos tomar cuidado com a contradição ao dizer que alguns textos agradam mais que outros –, pois os valores que nele aplicamos também pertencem ao sistema cultural. (Hunt, 2010: 87).*

Embora concordemos com algumas idéias propostas por Hunt, há que se ponderar alguns pontos no que se refere às mediações da leitura literária, objeto desta pesquisa: não obstante todo e qualquer texto possa ser lido literariamente, é preciso criar condições para que os alunos saibam discernir os pactos propostos pelos textos, pois, do contrário, não haveria qualquer distinção entre texto literário e texto não-literário, e toda leitura seria, em princípio, considerada válida. Acreditamos, *sim*, que alguns textos mostram-se mais abertos, mais flexíveis, mas existem objetivos de leitura que não se atingem se não se consegue identificar as esferas às quais eles pertencem. Ler literariamente um texto de conteúdo informativo, factual, noticioso, pode resultar em perdas e não em ganhos para o leitor em formação. Por outro lado, há textos escritos com a intenção de serem literários, que se mostram fechados, prescritivos e que, portanto, oferecem pouca possibilidade para a fruição propriamente literária. Feitas essas considerações, esta dissertação reconhece que a literatura constitui-se nos usos e que esses usos podem e devem ser trazidos para a sala de aula de modo a propiciarem o exercício pleno da leitura, em geral, e da leitura literária em específico.

#### **1.4. Breve diálogo com estudos da Sociologia da Educação**

Os conceitos expostos até aqui têm o objetivo de auxiliar na compreensão do processo de letramento literário no período da alfabetização, tendo em vista a totalidade do conjunto observado em sala de aula: a dimensão social, histórica, subjetiva em que se inserem as práticas docentes, as apropriações discentes, bem como os ideários presentes no cotidiano escolar de todos os sujeitos sociais participantes. Para ampliar a noção desse processo em contextos populares, torna-se necessário lançar mão de alguns estudos da Sociologia da Educação, que se apresentam como essenciais para esta investigação, que traz em seu título o recorte que a diferencia, ou seja, um estudo em *contexto socioeconomicamente desfavorecido*.

Questões fundamentais para a compreensão dos pontos mais específicos relacionados às apropriações da língua e de bens culturais legitimados<sup>14</sup> – entre os

---

<sup>14</sup> Soares (1995) afirma que o conceito de legítimo, segundo Bourdieu, está relacionado a um costume cultural ou um uso que é tacitamente reconhecido, isto é, é visto e reconhecido como possuidor de valor intrínseco em si mesmo, sendo constituído em relação ao que é denominado como ilegítimo. Exemplos: cultura legítima, língua legítima.

quais se encontra o livro de literatura – por membros de diferentes classes sociais estão presentes nas teorias Bourdieu. Segundo Nogueira (1990), as teorias desenvolvidas pelo referido autor inserem-se em um contexto no qual a escola pública francesa já havia sido democratizada em termos de acesso, e, até aquele momento, era vista como redentora, passando, a partir de meados dos anos sessenta, a ser vista como reprodutora das desigualdades sociais. Nesse contexto, Bourdieu realizou uma série de estudos macrossociológicos, entre os quais a sociologia da cultura, da linguagem e da educação, com o intuito de demonstrar que, ao valorizar a cultura dominante, a escola favorece o favorecido e desfavorece os desfavorecidos.

Em seu estudo, Bourdieu propõe que além do capital econômico, existem outros três tipos de capital: o cultural, o social e o simbólico. Ao privilegiar a discussão em torno de bens simbólicos, e não materiais, ele busca compreender a vantagem cultural de indivíduos ou grupos em relação a outros, principalmente frente à escola. Segundo o autor, o que causa a distinção em si não é o fator socioeconômico isoladamente, mas um conjunto de fatores que tornam alguns sujeitos menos valorizados do que outros de acordo com sua cultura e sua origem, em determinado mercado. O autor apropria-se de termos próprios da economia – como capital, mercado, herança – e afirma a existência de valores rentáveis, não do ponto de vista econômico, mas do ponto de vista simbólico. Assim, o termo *capital cultural* tem, em Bourdieu, o sentido de algo que é rentável, e, portanto, a que se pode atribuir valor e gerar lucros. Bourdieu distingue ainda três tipos diferentes de capital cultural: o institucionalizado, que está relacionado ao diploma, o objetivado, ligado ao acesso a bens culturais, como por exemplo, a biblioteca, e o incorporado, que constitui a naturalização dos estilos de vida, de modos de pensar e agir, sendo este último o mais relevante em termos de distinção social entre os indivíduos de diferentes grupos.

Esses conceitos são importantes na pesquisa para que possamos compreender como, na atualidade, alguns grupos sociais são mais privilegiados do que outros em relação à sua cultura e à cultura dita legítima – a que é reconhecida pela escola – e como é possível uma apropriação, por meio desses grupos, da cultura que “não lhes” foi dada como herança.

Para realizar pesquisa em sala de aula, especialmente em escola cujo público predominante pertence a classes populares, é necessário ter ainda uma compreensão acerca das relações de troca estabelecidas entre os membros pertencentes ao ambiente estudado. Considerando que as trocas linguísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de poder simbólico onde se atualizam relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos, o pesquisador precisa estar atento aos modos de comunicação estabelecidos entre professor e aluno dentro da sala de aula.

As teorias sociológicas relacionadas aos bens simbólicos são de extrema importância para essa pesquisa, na medida em que só é possível compreender, por exemplo, as disposições frente ao livro de literatura infantil considerando-se as diferentes condições de acesso levantadas por Bourdieu. Segundo o autor, a própria disposição estética *só se constitui numa experiência do mundo liberada da urgência e na prática de atividades que tenham nelas mesmas sua finalidade* (Bourdieu, 1983: 87).

Com isso, percebe-se que não é a simples presença ou ausência de livros que irá determinar a relação do sujeito com tal objeto, mas suas disposições, seus gostos e tendências a apropriar-se de determinado produto cultural. No contexto atual, em que livros de literatura têm sido distribuídos nas escolas, pela via governamental, busca-se descobrir como tem sido trabalhada a relação da criança com o livro, de modo que se permita a apropriação do mesmo como objeto cultural, inserindo a leitura literária em seu cotidiano, desde o princípio da escolarização.

Considerando a teoria bourdieusiana de que a apropriação de determinados estilos e gostos se dá pela imersão e, sobretudo, pela lentidão e naturalidade com que ocorre o processo, acredita-se que práticas de leitura literária na escola, para serem potencialmente formadoras de gosto pelo livro e pela literatura, devem acompanhar todo o processo de escolarização de nove anos e, se possível, ultrapassá-lo. Não tendo a criança o acesso a tais mediações culturais no meio familiar, a responsabilidade fica relegada à escola, e, portanto, estudos sobre o modo de apropriações ocorridas nesse espaço social tornam-se essenciais para que se possa compreender em que medida as práticas escolares democratizam efetivamente o acesso aos bens culturais em nossa sociedade. Sendo a literatura um dos bens

culturais mais acessíveis e democratizáveis – haja vista principalmente a possibilidade de ser levada a diferentes locais, enquanto as artes plásticas e o teatro, por exemplo, supõem o deslocamento do sujeito até o local de apresentação/exposição – justifica-se o porquê de se pesquisar a presença desse bem cultural e não de outros dentro da escola.

Outros estudos, realizados em escala microssociológica, têm demonstrado a importância da escolaridade como possibilidade de ascensão social e de superação de certos limites impostos pelo histórico familiar e social, entre os quais o de Lahire (1997) que constitui uma importante fonte de referências sobre questões que estão relacionadas a casos improváveis de sucesso escolar. Viana (1998), voltando-se para o contexto brasileiro, baseando-se nos estudos de Bernard Lahire, estuda uma série de casos de longevidade escolar improvável e demonstra algumas especificidades dos sujeitos pesquisados, entre os quais alguns exemplos em que a escola não ocupa a centralidade nas trajetórias, concluindo que, em geral, o sucesso é fruto de mobilizações ocorridas no interior das famílias.

Tais reflexões sociológicas demonstram a complexidade envolvida em estudos que abordam a formação dos alunos, bem como os diferentes papéis assumidos pela família, pela escola e pelo próprio sujeito. Uma vez que estudos sociológicos já mostraram as diferentes disposições familiares perante a escola, o estudo das disposições escolares perante bens culturais pode favorecer uma ampliação de tal compreensão, na medida em que a formação do sujeito passa a ser considerada a partir de diferentes instâncias sociais.

### **1.5. Questões históricas e contemporâneas em torno da Literatura infantil e da escola**

Lajolo (1995) recupera a história da literatura remontando à Grécia antiga, passando pela Idade Média e chegando aos dias atuais, e demonstra, assim, como o objeto livro que se conhece atualmente foi lentamente construído, tanto em seu aspecto físico quanto no simbólico. No que concerne ao estatuto literário atingido por certas obras, a autora cita o exemplo do gênero romance, que inicialmente não era reconhecido como literatura, e posteriormente passou a ser reconhecido. Trata-se de textos capazes de provocar emoção e promover a fantasia que conquistou

públicos amplos, principalmente por circular em jornais e livros de bolso, no século XIX, momento de sua ascensão.

Zilberman (2003) aborda mais detalhadamente a difusão da literatura no período que compreende o final do século XVIII e o início do XIX, que coincide com a revolução de Gutemberg, com a tomada de poder pela burguesia e com as modificações no modelo de família. A literatura infantil aparece nesse contexto, associada, ainda, ao surgimento e expansão da instituição escolar e da chamada literatura de massa.

Assim, pode-se dizer que a história da literatura infantil caminha juntamente com a história da constituição da infância, da família unicelular e da escola. Segundo Zilberman (2003), se os primeiros livros escritos para crianças datam do final do século XVII e decorrer do XVIII, é justamente porque antes desse período não se escrevia para elas, ou seja, o surgimento da literatura infantil coincide com o surgimento da "infância".

Desse modo, a literatura infantil é, segundo Zilberman (2003), um dos mais recentes gêneros literários<sup>15</sup> existentes, tendo surgido durante o século XVIII, em um período de muitas mudanças no âmbito artístico, decorrentes de mudanças estruturais da sociedade, inserindo-se em um contexto no qual a infância passa a ter novo *status* e no qual a reorganização das novas tecnologias da imprensa permitia a maior produção e distribuição de obras literárias. De acordo com a autora, desde a sua gênese, a literatura infantil esteve associada com a pedagogia, passando a ser mais um instrumento desta, razão pela qual o estatuto artístico e seu valor estético, concedido apenas à literatura para adultos, foram desconsiderados na literatura infantil.

De acordo com Zilberman (2003), a vinculação entre literatura infantil e escola ocorre principalmente por ambas possuírem um caráter formativo, complementar. No Brasil, a literatura infantil teve sua ascensão coincidente com a expansão da

---

<sup>15</sup> A autora considera a própria literatura infantil como um gênero, no entanto, sabemos que há atualmente diferentes concepções acerca da denominação dos gêneros presentes na literatura infantil. Entre esses estudos, está um texto publicado recentemente por minha orientadora, juntamente comigo e com outros membros do GPELL, o qual faz parte de uma pesquisa integrada, coordenada por Graça Paulino, denominada "Produção literária para crianças e jovens no Brasil: perfil e desdobramentos textuais e para-textuais" cujo propósito é o estudo da produção literária em livros de literatura para crianças e jovens lançados no Brasil a partir de 2005. Ver Machado (2009).

escolarização, situada na metade do século XX, quando obras de Monteiro Lobato passaram a fazer parte do repertório de livros distribuídos e utilizados fartamente nas escolas. Essa relação entre livro infantil e escola, embora ressignificada, permanece até os dias atuais, haja vista a quantidade de programas cujo objetivo é o fomento à circulação de obras da literatura infantil no espaço escolar.

Possivelmente o vínculo histórico que tem a literatura infantil com a pedagogia propicia que ainda hoje os livros cheguem às mãos das crianças com finalidades educativas e, muitas vezes, apenas pragmáticas. Com isso não temos a intenção afirmar que a literatura não seja capaz de educar, porém, devemos sim nos questionar acerca do ensino de literatura com a função educativa como único fim. Cadermatori (2009) questiona com veemência essa função educativa ou panfletária atribuída à literatura, que, nesse trabalho, será melhor explicitada nas análises dos dados.

No período em que surgiram os primeiros livros para crianças, a literatura infantil, assim como a escola, é convocada para cumprir o papel de controlar o "desenvolvimento intelectual da criança" (Zilberman, 2003:15). A autora assinala também o fato de que os primeiros textos para crianças foram escritos por professores e pedagogos e que ainda hoje

a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança (idem:16).

Conforme já se sabe, até a idade moderna a ideia de infância como uma faixa etária diferenciada, com interesses e necessidades próprios, que requerem uma formação específica, não existia. Mudanças nas relações familiares ocasionaram mudanças dos modos de pensar, de agir e, conseqüentemente, de educar. Nesse contexto em que buscavam-se teorias no campo da psicologia infantil e da pedagogia para a formação da criança, surge no campo artístico a literatura infantil, cujo compromisso primordial deu-se mais com o campo educativo do que com o campo literário. Zilberman afirma que *a emergência desse gênero explica-se historicamente, na medida em que aconteceu em estreita ligação com um contexto social delimitado pela presença da família nuclear doméstica.* (Zilberman, 2003:44)

Com base nos estudos de Philippe Ariès, Zilberman sintetiza a relação entre a literatura infantil e a nova modalidade de família a partir das modificações ocorridas na sociedade, ocasionadas pela queda da aristocracia tradicional e pela rápida ascensão da burguesia. Segundo a autora, a ficção do século XVIII mostra-se fortemente marcada pela propagação de uma nova visão de mundo, que a partir desse período passa a girar em torno de uma família nuclear, baseada nos laços de afeto entre os membros das famílias e não mais de comunidades inteiras. Assim, com a constituição da família unicelular modificaram-se, sobretudo, as relações estabelecidas entre mães e filhos, uma vez que a mulher passou a ocupar o lugar de cuidadora da prole e gestora do lar, assumindo, assim, um papel de educadora, enquanto os pais assumiriam o papel de provedores da família. Nesse período, as histórias clássicas, adaptadas para crianças e modificadas de modo a auxiliar na educação dos filhos da nova elite burguesa caíram “como uma luva” para a constituição da nova sociedade.

Ao tentarmos traçar um paralelo com os dias atuais, percebemos que grandes mudanças nas relações familiares vêm ocorrendo também na contemporaneidade, seja na própria configuração da família, que pode ser de diferentes modelos que não mais o unicelular, seja no processo educacional. De modo geral, mesmo em contextos em que o nível de escolarização das famílias é mais alto, notam-se algumas mudanças que transformam as relações da criança com a escola: a mãe, que até certo tempo era a responsável pela educação e acompanhamento dos filhos em sua vida escolar, ao entrar no mercado de trabalho, geralmente delega às avós ou babás o trabalho de acompanhar a educação de seus filhos. No caso de famílias mais carentes, as crianças muitas vezes nem têm com quem ficar, não havendo, portanto, esse “mediador escolar” no interior dos lares. Com isso, além da dificuldade de muitos pais em transmitir uma cultura leitora por não serem detentores de tal cultura, a falta de tempo dedicado às crianças leva para a escola uma maior responsabilidade na questão da continuidade do processo de transmissão da cultura.

Em relação à história das instituições escolares, nos atemos a alguns processos que se modificaram ao longo dos anos, já que não é objetivo desse estudo traçar um perfil histórico de tais instituições. Em seus moldes mais tradicionais, a escola em

geral desconsiderava o “receptor” daquilo que se ensina como parte do processo, tendo no professor a figura do protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, a partir dos conceitos surgidos já em finais do século XIX e início do século XX, denominado na história da educação como movimento da Escola Nova, o aluno não só começa a fazer parte desse processo como passa a ocupar lugar central na instituição escolar, forçando a pedagogia a criar novas maneiras de se pensar a relação de ensino. No âmbito da teoria, esse novo modelo de escola passou a ser aquele por meio do qual a concebemos até os dias atuais. No campo da psicologia, vários estudos foram desenvolvidos para mostrar a capacidade do aprendiz em construir esquemas individuais para desenvolver o conhecimento (Piaget) e ainda de desenvolver-se de acordo com as mediações proporcionadas pelo o ambiente em que vive (Vigotsky). Contudo, outro fato importante passa a reger a instituição escolar brasileira a partir da década de sessenta do século XX: a democratização do ensino público, que leva para dentro da escola as camadas da população que até então não tinham acesso a ela, o que modifica radicalmente os processos de ensino e aprendizagem, dando visibilidade ao chamado fracasso escolar.

Assim, a universalização do ensino continua apontado desníveis quanto à permanência e aproveitamento dos estudantes provenientes de camadas populares, sobretudo nas últimas décadas. O índice atual de analfabetismo funcional apontado pelo INAF<sup>16</sup> é revelador dessas contradições. O texto apresentado no relatório do Instituto Paulo Montenegro acerca do INAF Brasil 2009 afirma que *se por um lado todos comemoram a ampliação das oportunidades educacionais, ocorrida nas últimas décadas, é cada vez mais generalizada a preocupação com os níveis insuficientes de aprendizagem que os indicadores revelam.* (INAF, 2009: 3). Segundo o texto do relatório,

a questão que se põe atualmente é se o acesso e a frequência à escola são suficientes para garantir a aquisição de habilidades necessárias à vida pessoal e profissional, bem como a seu desenvolvimento como cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. (idem: 4).

---

<sup>16</sup> O INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – é uma iniciativa de medição do alfabetismo da população adulta brasileira realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, sob a coordenação de Vera Masagão Ribeiro.

Todo esse aparato histórico ajuda-nos a perceber que, embora tenham se passado mais de cem anos desde que o modelo tradicional de educação centrada no professor passou a ser questionado, ainda hoje é na figura do professor que estão centradas as bases daquilo que se ensina, na medida em que o modo como o processo de ensino irá acontecer depende de suas percepções de mundo, de sua formação crítica, teórica e ideológica. Contudo, sabemos que a figura do aluno passa despercebida, ao contrário disso, depende também das bases de formação do aluno o modo como irá aprender. Em resumo: o ensino e a aprendizagem estão intrinsecamente relacionados ao contexto no qual se inserem tanto o aprendiz como o professor.

A reflexão em relação ao quadro atual em que se encontra a escola pública e sobre as condições dos alunos no acesso à cultura escolar nos fazem repensar as estratégias e políticas que têm sido implementadas, para que se alcance de fato a democracia cultural, que consiste na *distribuição eqüitativa de bens simbólicos, considerados como aqueles que são fundamentalmente significações e só secundariamente mercadorias*. (Soares, 2004: 18).

No campo das políticas sociais, ao longo das últimas décadas tem-se implementado uma série de medidas que buscam garantir a permanência das crianças na escola. Além de programas que visam criar condições básicas para a educação, como, por exemplo, o bolsa-escola<sup>17</sup>, há também aqueles que buscam garantir o acesso a materiais educativos, como a distribuição gratuita de kits escolares que possibilitam até mesmo para os que têm menos condições financeiras a apropriação do material básico necessário para os estudos. Aliado a isso, tem-se notado uma crescente preocupação em se equipar as escolas com a criação de salas de informática e melhoria das bibliotecas escolares, com a criação de programas como, por exemplo, o PNBE, programa já mencionado nesse estudo, que distribui anualmente diversos acervos literários para todas as escolas públicas do país. Por meio desse programa, o acesso a obras atuais, de qualidade e com as mesmas características materiais com que são comercializadas no mercado, é cada vez mais comum para crianças

---

<sup>17</sup> O bolsa-escola é uma política pública que busca garantir o direito à educação, por meio do pagamento de uma bolsa a crianças de baixa renda que estejam matriculadas e freqüentes em escolas públicas, tendo como pano de fundo a erradicação do trabalho infantil e facilitação do acesso à escola.

cujas famílias não têm condições financeiras para a aquisição de livros. Além desse modo de acesso aos livros de literatura, muitas prefeituras enviam obras literárias juntamente com o kit de material escolar<sup>18</sup> para seus alunos, demonstrando a preocupação com que o acesso ao livro ocorra e ultrapasse os limites da escola, chegando às casas dos alunos. Portanto, já não se pode considerar o livro de literatura infantil enquanto bem material, como algo inacessível em meios populares, o que nos leva à busca pela compreensão acerca de seus usos e valores a eles atribuídos nesses meios.

Tendo o livro de literatura infantil permanecido no foco de políticas públicas de amplo alcance, a necessidade de distribuição de livros permeia cada vez mais o discurso de pesquisadores, professores, estudantes, pais e outros interessados no assunto. Busca-se "formar o leitor" por meios diversos: pela distribuição de livros nas escolas, pela magia da contação de histórias em praças e bibliotecas públicas e escolares, ou mesmo pela mídia, em projetos que abordam o prazer que a literatura pode proporcionar. Ampliando um pouco mais o horizonte de discussões, chegamos à efervescência do mercado editorial, que tem aumentado de forma exponencial a produção de livros para crianças, e, além disso, tem se especializado e mostrado crescente preocupação em produzir, por exemplo, livros de literatura infantil voltados especificamente para o público em processo de alfabetização. Nota-se que na produção para esse público específico alguns cuidados especiais têm sido tomados, especialmente com relação aos aspectos voltados para as necessidades desse público, como a impressão de texto em caixa alta, o maior espaçamento entre linhas e letras, a menor quantidade de texto por página, a preocupação com a materialidade do suporte, visando melhor manuseio, entre outras características próprias da fase de alfabetização.

Considerando todos esses fatores que em tese contribuiriam satisfatoriamente para o êxito escolar dessas crianças, indagamos: ter lápis, borracha e caderno garante o aprendizado da leitura e da escrita por parte das crianças das camadas populares? Do mesmo modo, a simples disponibilização de livros literários garante que as crianças farão a leitura literária dos mesmos? Buscar respostas para algumas

---

<sup>18</sup> Sobre essa aquisição de livros através das prefeituras e suas repercussões nas leituras realizadas pela criança no meio familiar, faremos uma discussão em tópico específico das análises, subtópico 3.4

dessas indagações nos levará a compreender o que acontece com a literatura na escola desde os primeiros anos da escolarização.

## **Capítulo 2.**

### **Percurso metodológico**

#### **2.1. A escolha do campo de pesquisa**

A definição da escola pesquisada deu-se principalmente em função daquilo que se desejava descobrir: o modo como crianças de classes populares relacionam-se com a literatura a partir da mediação escolar, no processo de escolarização. A escola escolhida fica localizada próxima a duas vilas e tem como principal público as crianças oriundas das mesmas.

A vila mais próxima da escola foi constituindo-se na região um pouco antes do período em que a escola foi criada, justamente no local onde havia espaço a ser ocupado. Após muitas lutas da comunidade com um antigo padre que vivia na região, conseguiram junto à prefeitura o asfaltamento das vielas, a captação da rede de esgoto e a cessão de grande parte das terras que pertenciam à prefeitura. A parte mais aglomerada, onde localizam-se os becos, não é muito extensa, mas a violência do local já fez algumas vítimas na região, que em geral estão de alguma maneira relacionadas ao tráfico de drogas.

A outra vila, um pouco mais distante da escola, foi se constituindo ao longo da avenida que dá acesso ao túnel e teve início a partir das casas populares que a prefeitura de Contagem construiu para abrigar os antigos moradores da antiga “Barraginha”, região de Contagem que foi vítima de chuvas intensas nos primeiros anos da década de 1990.

Em ambas as vilas mencionadas há muitos trabalhadores, principalmente do CEASA, que fica próximo à região, e empregadas domésticas, balconistas, entre outras profissões pouco valorizadas socialmente. Também há bandidos, como assaltantes e traficantes que agem na região e fazem muitas vítimas de suas ações criminosas, principalmente o comércio dos bairros vizinhos. Devido à constante violência que imperava até alguns anos, fazendo vítimas fatais em locais de entretenimento, como bares e casas de show, a região inteira é carente desse tipo de atrativo, assim como também não possui livraria, biblioteca, teatro ou cinema próximo. Dessa maneira, pode-se considerar que é um local pouco privilegiado tanto do ponto de vista social, quanto econômico e cultural, de modo que podemos

considerar a região socioeconomicamente desfavorecida, em que a maioria dos moradores pertence às chamadas classes populares.

Por integrar a rede municipal de ensino de Contagem e situar-se em um bairro carente da região metropolitana, a escolha reflete um dos objetivos desta pesquisa, que é a ampliação das discussões para diferentes redes, uma vez que muitas pesquisas têm sido realizadas em escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. A rede de Contagem também conta com um grande contingente de escolas que atendem a muitos alunos moradores das proximidades da capital mineira. Outro fator que me levou a escolher essa escola especificamente foi o fato de ter sido sua aluna quando cursei os quatro últimos anos do ensino fundamental, em um período no qual muito usufruí de sua biblioteca, movida mais por motivações pessoais do que por estímulos escolares.

A escolha das turmas observadas deu-se por interesse em focalizar um período da alfabetização no qual a criança supostamente já conseguisse fazer leituras autônomas. Embora a idéia inicial fosse de pesquisar turmas de primeiro ano do primeiro ciclo, com vistas a observar as primeiras relações da criança com o livro pela mediação escolar, percebi que nesse caso a leitura seria sempre feita pela professora, o que me levou a buscar turmas do último ano do primeiro ciclo, em que o processo de alfabetização estaria mais avançado.

O período total em que a coleta de dados ocorreu compreende os meses de fevereiro a julho do ano de 2010, abrangendo todo o primeiro semestre letivo. A partir do momento em que já conhecia a organização dos tempos e atividades nessa escola, ficaram definidos os períodos de observação: três observações semanais – uma em cada turma, em duas visitas semanais à escola.

## **2.2. A escolha do método e o caráter qualitativo da pesquisa**

A pesquisa aqui apresentada é qualitativa, basicamente composta por dois procedimentos metodológicos: observação participante e entrevistas. Uma vez que foi adotada a inserção do pesquisador no meio pesquisado como estratégia para minimizar o impacto de sua presença no campo, a abordagem adotada pode ser considerada ainda de cunho etnográfico. No entanto, não adotamos o termo etnografia para definir a metodologia aqui implementada, uma vez que etnografia

supõe o estudo da cultura do ambiente como um todo, pressupondo uma maior inserção do pesquisador dentro do campo de pesquisa, o que não foi o caso das observações realizadas. A coleta de dados não ocorreu durante todo o período letivo (de 7 às 11:20). As observações foram feitas apenas nas aulas que atendiam aos objetivos da pesquisa, portanto, às aulas de biblioteca, cuja duração em cada turma era de uma hora por dia. Se, ao contrário, fosse feita uma observação das aulas como um todo para, em seguida, destacar as aulas de biblioteca, e se dispuséssemos de um período maior do que um semestre letivo para as observações, então poderíamos considerar a pesquisa uma etnografia, já que todo o contexto relacionado à cultura do ambiente pesquisado estaria ao alcance do pesquisador. Como esse não é o caso, consideramos que a pesquisa apresenta um cunho etnográfico, principalmente por adotar a observação participante como principal instrumento de coleta de dados.

O ato de observar, próprio do ser humano, é considerado parte essencial de toda atividade científica e pode ocorrer de diferentes maneiras. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999), na observação participante o pesquisador é mais do que um espectador dos fatos observados, passando a fazer parte do cotidiano de um grupo e buscando partilhar seu cotidiano com o objetivo de apreender os significados das vivências dos sujeitos pesquisados.

A sala de aula é um ambiente repleto de questões de diferentes ordens que poderiam se tornar objeto de investigação dentro da temática abordada pela pesquisa. Por essa razão, foi necessário um período exploratório, no qual a observação deu-se de modo não estruturado por um curto período no qual se definiram os aspectos a serem observados, visando a responder à seguinte questão: quais as práticas ocorridas em sala de aula, especificamente em turmas de alfabetização, que favorecem – ou não – a apropriação do livro literário pelas crianças de meios populares? Tendo definidos os pontos a serem observados, a fase posterior da observação apresentou um caráter mais sistemático, uma vez que as questões iniciais já haviam sido definidas. Os pontos principais que nortearam a observação nessa fase podem ser sintetizados pelas seguintes perguntas: Como as aulas de literatura são organizadas em relação ao calendário escolar? Como são escolhidos os livros que a professora, em geral, disponibiliza para as crianças em

sala de aula? Quais as diferenças entre as turmas e as diferentes estratégias adotadas pela professora? Como são planejadas as aulas? Como é usada a biblioteca escolar? Quais os livros preferidos pelas crianças e por quê?

Diante das questões expostas, foi realizado um trabalho de campo com orientação voltada para a observação das práticas que envolvem o livro literário em turmas de terceiro ano do primeiro ciclo, de uma escola do sistema público de ensino que atende majoritariamente a crianças pertencentes às classes populares. Tal escolha refere-se principalmente à necessidade de se perceber a questão do “desfavorecimento” em termos de capital cultural de crianças dos meios populares, buscando-se compreender o papel da escola na busca pela formação do leitor literário.

A escolha da observação como método de coleta de dados deu-se também pela possibilidade que esse procedimento oferece para a captação da linguagem não-verbalizada, ou seja, gestos, expressões, entre outros modos de se comunicar que não seriam possíveis de apreender a partir de outros métodos. A observação participante permite ainda que se compreendam muitas questões próprias da interação entre sujeitos no ambiente da sala de aula, possibilitados, sobretudo, pelo diálogo estabelecido na relação de proximidade que o pesquisador adquire ao longo da pesquisa de campo com os sujeitos pesquisados.

Com o intuito de garantir a validade e a confiabilidade da pesquisa, alguns cuidados apontados por Vianna (2007) ao se implementar o método da observação foram tomados. Segundo o autor, não é suficiente apenas olhar, é preciso *saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos*. (Vianna, 2007:12). Em nosso entendimento, esse *saber ver* consiste no cuidado em esclarecer dúvidas, evitar interpretação antecipada dos dados coletados, bem como cruzar os dados coletados por meio da observação com aqueles obtidos nas entrevistas. Assim, optamos por acompanhar as aulas realizando o registro diário, com o cuidado de aguardar o desenrolar dos fatos para posterior análise. Dessa maneira buscamos evitar principalmente a interpretação superficial ou precipitada dos dados, que em geral desconsidera o contexto mais amplo no qual cada fato observado está inserido. O relatório em diário de campo permitiu que algumas

reflexões ocorressem durante a coleta dos dados, possibilitando, assim, que novas questões surgissem ao longo das observações.

Conforme já sinalizado, buscamos reduzir a influência da presença do observador no ambiente pesquisado por meio do comparecimento constante e da relação de proximidade que se estabeleceu, tanto com a professora quanto com os alunos, de modo que a pesquisadora passou a fazer parte do dia a dia das turmas. Entretanto, sabemos que não é possível eliminar completamente os impactos causados por essa presença, conforme aponta Vianna (2007), e esse é um fator importante a ser considerado no momento de análise dos dados coletados.

A sistematização do olhar observador, bem como o registro simultâneo, nem sempre foram possíveis, por se tratar de uma pesquisa que envolve crianças, que são por sua natureza ativas e, muitas vezes, imprevisíveis. Dada a complexidade em se delimitar o conteúdo específico a ser observado, iniciamos o processo de coleta de dados desde o início do ano letivo, para que, a partir de dados mais exploratórios, fossem delimitados os sujeitos passíveis de observação mais aprofundada e, conseqüentemente, fossem definidas questões para as entrevistas. Entretanto, a dinâmica da escola observada propiciou uma observação diferenciada, pois, pelo fato de a professora ser a mesma para as três turmas, as possibilidades de delimitação de práticas diferenciadas foram reduzidas, ao passo que foram ampliadas as possibilidades de direcionamento do olhar para as crianças, que, tendo a mesma mediadora, davam respostas diferenciadas. Assim, optou-se por fazer uma coleta mais sistematizada em uma das turmas, pressupondo que o impacto da mediação também varia de acordo com a configuração do grupo.

Para a realização das transcrições, buscamos apoio em Bourdieu (1997), que afirma que o processo de transcrição requer um cuidado especial, pois toda transcrição já é uma tradução. Segundo o autor, o ato de transcrever uma fala pressupõe uma interpretação e mesmo uma seleção do que foi dito. A passagem do oral para o escrito implica ainda em perdas significativas do que foi registrado na gravação, uma vez que a escrita é incapaz de transcrever com fidelidade aspectos como entonação, ritmo, pronúncia, linguagem dos gestos, postura corporal etc. Assim, o autor aponta a necessidade de um esforço no sentido de objetivação de si mesmo por parte do

investigador, para que se evitem interpretações no momento da transcrição, baseadas no próprio ponto de vista daquele que transcreve.

Com relação ao processo de leitura e interpretação dos dados, é importante levar em consideração que a análise e investigação inerentes aos processos de leitura envolvem uma grande complexidade, conforme Smolka (1989). Segundo a autora, *a mera descrição do comportamento observável de um indivíduo em situação de leitura não nos informa ou esclarece, necessariamente, a respeito da atividade de leitura* (Smolka, 1989:25). Portanto, foi preciso atentar para as sutilezas presentes nas práticas cotidianas, muitas delas registradas em fotografias e relatadas no diário de campo, que certamente são peças-chave nessa investigação.

Vianna (2007) atenta ainda para o caráter complicador que a questão da familiaridade da sala de aula pode trazer para o pesquisador em educação, podendo levá-lo a deixar de observar situações importantes, pelo simples fato de serem situações comuns em sala de aula. Essa é uma questão interessante, pois algumas observações que causaram bastante estranhamento no momento mais inicial da coleta de dados já não causavam o mesmo incômodo ao final do período de observação, muito provavelmente devido a essa familiaridade adquirida ao longo das visitas. Esse fato, que corresponde à diminuição gradativa da capacidade de estranhar, requer um cuidado especial no momento de tabular os dados e analisá-los.

É com base nesses cuidados e regras mais gerais que a pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede municipal de Contagem, que será devidamente qualificada mais à frente. Salientamos que embora diversos fatores tenham interferido no *continuum* do processo de coleta dos dados, como, por exemplo, mudanças inesperadas na organização escolar, ausências da professora etc., foi possível apreender, nesse curto período, diversas questões importantes, que serão discutidas ao longo do trabalho. Certamente um período mais duradouro, de um ano letivo, por exemplo, poderia favorecer uma maior clareza dos dados e possibilitaria um trabalho mais completo no sentido de apreender a relação da criança com a literatura infantil no decorrer do último ano do primeiro ciclo. Porém, justificamos a opção por não estender o tempo de coleta porque acreditamos que dessa maneira o período para o processamento dos dados seria necessariamente encurtado, o que

poderia comprometer a análise dos mesmos. Por essa razão, optou-se por uma pesquisa de campo mais curta, de apenas um semestre letivo, que possibilitasse a análise mais detida das informações coletadas nesse momento tão enriquecedor da pesquisa, que é o contato direto com os sujeitos da pesquisa.

### **2.3. O ambiente pesquisado**

Compreender o modo como crianças de meios populares relacionam-se com o livro literário pela mediação escolar é o objetivo maior dessa pesquisa, sobretudo por considerarmos o meio em que vivem os sujeitos da pesquisa. O contexto no qual se inserem suas práticas cotidianas, o entorno da escola, a presença ou ausência de bens de acesso à cultura letrada nos mobilizam para a questão do acesso e apreciação do livro de literatura enquanto bem simbólico.

O bairro no qual a escola se insere não possui biblioteca, livraria, outro comércio qualquer ou ONG que possa favorecer o acesso a livros na comunidade. À exceção das bancas de revista, que também não estão localizadas na parte mais carente do bairro, não há outro meio de acesso direto aos materiais escritos na comunidade. Paulino (2001) denomina esses espaços de pouco ou nenhum acesso ao livro como *impedimento geográfico-econômico do letramento literário*, situando as duas expressões no contexto da Sociologia da Leitura e da Literatura (Paulino, 2001: 117). Assim, analisar práticas de letramento literário de crianças de meios populares demanda uma grande percepção acerca da situação dos sujeitos envolvidos perante a instituição escolar, perante a realidade que os cerca para, a partir daí, pensar seus modos de perceber a arte literária.

A escola pesquisada tem 17 anos e faz parte de um amplo projeto criado no início da década de 1990, denominado CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança. Segundo consta em seu projeto político pedagógico, foi fundada com base em ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Conforme a própria sigla sinaliza, o projeto inicial do CAIC visava a educação da criança em tempo integral, isto é, buscava proporcionar uma estrutura na qual a criança teria condições para passar o dia inteiro dentro da escola, fazendo refeições, tomando banho e tendo acesso à prevenção de doenças e assistência odontológica. Embora seja visível que muitas mudanças já ocorreram desde que o prédio foi inaugurado, é possível perceber que

a estrutura física do CAIC buscava atender às necessidades de crianças e adolescentes: a escola conta com mobiliário, banheiros e espaço diferenciado para crianças pequenas, quadra coberta que permite a prática de esportes como o voleibol, local para atendimento médico e odontológico, em bloco anexo, biblioteca bem-equipada<sup>19</sup>, dois grandes laboratórios de ciências, amplo auditório, teatro de arena, refeitório espaçoso, entre outras características que tornam a escola uma referência em termos de espaços e equipamento. Conforme informações oriundas da direção atual, ao longo dos anos houve necessidade de mudanças, como a construção de rampas de acessibilidade, ampliação do número de salas de aula, laboratórios de informática, além da instalação de grades de segurança. A escola divide espaço, no turno noturno, com a Fundação de Ensino de Contagem e oferece programa de correção de fluxo na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).

As carteiras são organizadas sempre em fileiras e as salas não possuem muitos atrativos como cartazes, pinturas ou outros adereços comumente encontrados em salas de alfabetização. A cor do prédio é sombria, pouco acolhedora, com danificações nas portas, em alguns armários – que são constantemente alvo de roubos – e não há no pátio qualquer banco, árvore ou item decorativo que torne o ambiente mais agradável de estar.

Embora tenha sido obra do governo federal, o prédio foi cedido para a prefeitura de Contagem, atendendo atualmente a uma faixa de 1900 alunos, tendo seu espaço físico dividido em dois grandes blocos: um que compreende as turmas do primeiro e segundo ciclo – 6 a 11 anos - e outro que atende aos alunos do terceiro ciclo – 12 a 15 anos. Há ainda um pólo de educação infantil que é integrado ao CAIC, que atende a uma média de 200 crianças atualmente

Conforme já mencionado, a escola fica localizada próxima a duas vilas, e, portanto, atende majoritariamente a alunos carentes, cujas famílias possuem pouca escolaridade e baixa renda, conforme consta no Projeto Político Pedagógico, a partir de dados coletados pela escola no ano de 2001 por meio da aplicação de questionário. Além de oferecer educação fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos, a escola oferece uma série de subprogramas e projetos

---

<sup>19</sup> No tópico seguinte há um maior detalhamento acerca desse espaço.

extracurriculares, como atividades esportivas e culturais, proteção à criança e à família, atividades na área de saúde, oficinas profissionalizantes, educação alimentar, projetos ambientais, entre outras atividades desenvolvidas pelo programa "Escola Aberta"<sup>20</sup>, que envolvem a participação direta da comunidade escolar. Trata-se, portanto, de uma referência da população próxima no que diz respeito à garantia de alguns direitos básicos, como saúde, educação e lazer.

A violência vivenciada na região faz-se presente também no cotidiano escolar, e muitas vezes afeta a organização e desenvolvimento das atividades docentes. Durante a realização da pesquisa, por exemplo, houve dois episódios que modificaram a rotina: um incêndio na sala de coordenação durante o turno de aulas e a invasão, durante a noite, de espaços destinados a aulas de informática, com roubos de equipamentos. De acordo com a coordenação, devido a essas incidências constantes, foi necessária uma reforma emergencial no teto da escola, com o objetivo de dificultar o acesso de marginais para o interior da mesma. Assim, durante as primeiras observações, presenciei alguns transtornos provocados pela reforma, como, por exemplo, a mudança de sala no meio da aula e a inutilização de algumas das gravações de áudio que foram feitas em decorrência dos ruídos emitidos pelas ferramentas usadas pelos trabalhadores da obra.

A estrutura escolar é organizada sob a forma de ciclos e o processo de progressão é parcial, ou seja, o aluno fica retido apenas no final de cada ciclo. Assim, é possível encontrar algumas discrepâncias relacionadas ao aprendizado dos alunos, embora em termos de idade/ciclo não se notem grandes variações. As aulas de biblioteca são destacadas das demais e ministradas por uma única professora, que é a responsável por trabalhar com os alunos os textos literários, bem como familiarizá-los com o espaço da biblioteca escolar. Embora questionável em alguns aspectos, como, por exemplo, a pouca proximidade desenvolvida entre criança e mediador de leitura, percebemos que essa organização permite aos alunos um contato mínimo com o texto literário, uma vez que as próprias professoras regentes, em suas falas,

---

<sup>20</sup> O programa "Escola Aberta" é uma iniciativa do Ministério da Educação e da UNESCO em parceria com as Secretarias de Educação, que busca oferecer aos alunos e a toda a comunidade escolar oficinas nas áreas de esporte, lazer, educação, cultura e formação inicial para o trabalho em atividades realizadas no espaço da escola, aos finais de semana.

deixam claro que sua prioridade, em sala de aula, é o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita:

(...) Nós trabalhamos textos diversificados, assim, não trabalhamos especificamente com literatura, até porque a professora de biblioteca já trabalha com eles na segunda só com literatura, né? A gente prioriza o trabalho de leitura e escrita mesmo, não tem muito tempo para a leitura de livros de literatura, porque é muita coisa pra trabalhar...*(Fragmento de uma fala da professora regente da turma 2)*

A pesquisa de campo foi feita ao longo do primeiro semestre letivo de 2010, no turno da manhã, em três turmas do terceiro ano do primeiro ciclo. Trata-se, portanto, de crianças de 8 e 9 anos que estavam finalizando o ciclo de alfabetização iniciado aos seis anos, embora algumas delas ainda demonstrassem estar em uma etapa menos avançada, na qual apenas reconhecem letras, formam palavras, mas ainda não compreendem o sentido do que se lê. Como o livro de literatura infantil era usado unicamente pela “professora de biblioteca”, as turmas foram observadas apenas durante as aulas de biblioteca, tendo em vista que o interesse da pesquisa estava mais restrito ao contato e interação das crianças com o livro de literatura.

#### **2.4. A biblioteca escolar**

Alvo de inúmeras pesquisas cujo centro de preocupação volta-se para a formação do leitor no interior da escola, a biblioteca escolar apresenta-se como espaço privilegiado de inserção na cultura escrita, bem como de desenvolvimento do gosto pela leitura literária entre pessoas em idade escolar. Muitas vezes tratada como depósito de livros ou ambiente de aplicação de castigos, a biblioteca escolar tem conseguido, em muitos casos, superar tal projeção e assumir o efetivo compromisso pela disseminação de obras entre alunos de diferentes faixas etárias e etapas da escolarização. Silva (2009) afirma que para que haja uma reflexão ampla e profunda sobre a *revolução qualitativa do ensino e o papel a ser desempenhado pelo livro nessa revolução* é necessário haver uma

reflexão anterior sobre o trabalho pedagógico, porque até mesmo uma boa biblioteca escolar, em condições ideais de funcionamento, em vez de ser um espaço para a práxis crítica e criativa, pode transformar-se em mais um instrumento de um tipo de ensino já

caduco, baseado na exposição dogmática, autoritária, normativa e doutrinal do mestre (...) (Silva, 2009: 192).

Embora durante todo o período de observações não tenha havido uma aula sequer dentro da biblioteca escolar, creio ser relevante a descrição do espaço, de modo que possamos compreender as relações que se estabelecem dentro e fora do mesmo, ou até mesmo para que possamos analisar o processo de valorização do espaço dentro da instituição pesquisada.

De acordo com a bibliotecária entrevistada, a escola conta com uma biblioteca cujo acervo supera a marca de dez mil livros, excluindo os didáticos. Porém, ela não pôde ser devidamente usada pelas crianças ao longo do período em que estive em campo, por duas razões principais: a primeira, apontada desde o início por Nancy<sup>21</sup>, está no excesso de zelo da bibliotecária responsável, que, segundo ela, não permite a retirada dos livros por todas as crianças sob alegação de que os livros não seriam devolvidos ou voltariam deteriorados; outras professoras e coordenadoras manifestaram insatisfação para com o comportamento excessivamente zeloso da bibliotecária, que, segundo elas, muitas vezes acaba por repelir o aluno e professores de um espaço que é direito seu. A segunda razão pela qual a biblioteca não foi devidamente utilizada está no impedimento físico, uma vez que espaço foi a última prioridade para a conclusão de uma reforma ocorrida na escola, que durou todo o primeiro semestre letivo, impossibilitando o uso do espaço pelas crianças naquele período.

A biblioteca do CAIC é localizada em um espaço reservado do prédio, destinado especificamente para esse fim. Tem uma área ampla, com diversas prateleiras distribuídas de acordo com a faixa etária e o tipo de material exposto, além de uma *gibiteca* e um espaço próprio para a literatura infantil. A bibliotecária responsável possui formação em biblioteconomia, enquanto outras duas auxiliares possuem formação de nível médio. O espaço é coerentemente organizado de modo a atender os usuários com agilidade e conforto. Além do trabalho de catalogação, controle de empréstimos e disponibilização de uso da biblioteca, a bibliotecária e suas auxiliares são responsáveis pela distribuição dos kits escolares, bem como pela catalogação dos kits destinados aos professores.

---

<sup>21</sup> Para preservar as identidades dos sujeitos pesquisados, todos os nomes utilizados são fictícios.

Remontando, mais uma vez, às idéias de Silva (2009), podemos afirmar que a qualidade do acervo e a funcionalidade dos serviços são fundamentais em uma biblioteca, talvez mais do que a beleza de sua decoração, que também é importante, sobretudo para atrair o pequeno leitor. Outra característica importante apontada pelo autor é a qualidade do acervo, que, segundo ele, é estabelecida *pelo atendimento às necessidades reais de leitura dos usuários, voltadas à busca de conhecimento, recreação e fruição estética* (Silva, 2009: 199). Ainda de acordo com o autor,

a funcionalidade dos serviços é definida pela própria dinâmica interna da biblioteca, nos seus aspectos de seleção e aquisição de obras, agilização do processamento técnico, sistema de empréstimos e pela sua capacidade em atrair e aumentar o público leitor. (idem)

Segundo informações obtidas em uma conversa com a bibliotecária, há na escola um trabalho de conscientização das crianças para que estas desenvolvam o hábito de frequentar o espaço e utilizar de forma adequada os livros disponibilizados. A bibliotecária afirmou que há a preparação de um teatro que é apresentado por um grupo de alunos do terceiro ciclo, para as crianças menores, com personagens que falam do quão bom é a leitura e o cuidado com os livros. De acordo com a bibliotecária, havia um trabalho de contação de histórias para os alunos do primeiro e segundo ciclos uma vez por semana, que “não foi pra frente” porque faltou comprometimento por parte das professoras. Segundo a bibliotecária, as professoras não desenvolviam trabalho cooperativo, e simplesmente “soltavam as crianças na biblioteca e saíam” ou então “deixavam as crianças livres e soltas”, de modo que o trabalho ficava dificultado. Por essa razão, atualmente a biblioteca é apenas um espaço de leitura, onde as crianças podem (em tese) retirar livros e levar para casa uma vez por semana e fazer leitura silenciosa assentadas nas mesas.

Os alunos não são autorizados a levarem livros para casa nos períodos de férias escolares, sob a alegação de que os títulos emprestados podem se perder. Essa é uma prática comum em bibliotecas escolares, cujas razões são compreensíveis, mas também é uma prática bastante questionável, principalmente em se tratando das férias de julho, da qual as crianças retornam necessariamente à mesma escola. Se levarmos em conta que as férias são um período bastante propício para que se busque o prazer da leitura sem obrigatoriedade, à medida que a escola veta o

empréstimo nesse período, ela está impedindo que as crianças busquem a leitura desvinculada da obrigação.

## 2.5. Os sujeitos da pesquisa

A professora observada, aqui chamada de Nancy, é uma professora experiente, de 59 anos, que trabalha há mais de trinta anos na área da educação e que há três anos assumiu as "aulas de biblioteca" da escola. Formada em Pedagogia, com especialização em psicopedagogia, não tendo participado recentemente de nenhum curso de formação continuada. A professora trabalha em dois turnos da rede de Contagem, sendo que no turno da tarde é alfabetizadora de crianças de seis anos. Afirmando ser evangélica, demonstra que as atividades religiosas são a principal atividade praticada fora da escola. Trata-se de uma pessoa de notável comprometimento com a educação e com a profissão docente, que, entretanto, demonstra certa angústia e desmotivação em suas falas, causadas, sobretudo, pelas condições de trabalho com que os professores se deparam na rede pública atualmente. Nas palavras da própria Nancy:

(...) a gente vive um período de grande desrespeito à figura do professor. Hoje em dia não somos mais respeitados, os meninos não vêm para a escola para aprender nada, (...). Não querem nada com nada! (*Fragmento de uma "fala de desabafo" da professora, pronunciada em sala de aula*)

Os alunos, por sua vez, convivem com uma realidade social muito dura, em contato direto com a violência e vivenciando severos processos de exclusão. Foi possível notar algumas diferenças entre os modos como as crianças posicionavam-se perante a leitura de livros na sala de aula: enquanto alguns dos que apresentavam sério processo de defasagem de aprendizagem da leitura e escrita tinham nos momentos de leitura da história uma "parte agradável" da escola, outros que apresentavam-se em situação semelhante demandavam da professora uma postura bastante rígida durante as leituras das histórias, pois não paravam de falar e de movimentar-se durante a toda a aula. Já a professora, que, conforme mencionado, mostra-se "calejada" diante da condição atual em que trabalha, criou como estratégia uma espécie de "casca rígida" por meio da qual se protege da indisciplina e do desrespeito dos alunos. Talvez inconscientemente, ao criar certas estratégias para manter o controle sobre a turma, acaba perdendo também a oportunidade de

criar laços mais próximos com seus alunos, que muitas vezes ficavam arredios aos seus comandos.

Quanto ao clima do ambiente pesquisado, foi possível perceber alguns aspectos de tensão notados nas falas cotidianas entre diferentes membros da comunidade escolar, com destaque aqui para as observações gerais ligadas àqueles membros que lidam direto com a mediação da leitura na escola, sobretudo a bibliotecária, as professoras e a supervisora. Segundo informações obtidas em conversas com a professora Nancy, as demais professoras da escola, de um modo geral, não conseguem uma relação de aproximação com a bibliotecária, que, segundo Nancy, é excelente, mas peca pelo "excesso de zelo". De acordo com a professora, os alunos saem perdendo muito com isso, pois para evitar o contato com a "pessoa", algumas professoras acabam não frequentando a biblioteca juntamente com seus alunos – inclusive ela, que ao longo do semestre letivo, sob a alegação da reforma não estar concluída, não levou as crianças em nenhum momento à biblioteca, embora soubesse que o empréstimo já era possível desde o mês de abril. A coordenadora do primeiro ciclo também manifestou opinião semelhante acerca do comportamento excessivamente zeloso da bibliotecária para com os livros, o que, segundo ela, só não chega a comprometer a formação literária dos alunos porque as professoras "dão um jeito" de trabalhar a literatura de outros modos, com livros do kit escolar e outros livros que possuem em seus acervos pessoais.

As turmas observadas apresentavam, desde o princípio da pesquisa de campo, algumas diferenças que geraram curiosidade: a turma 1<sup>22</sup>, considerada a mais avançada das três turmas de terceiro ano, apresentou uma relação com a literatura na qual a mesma não passava de uma disciplina escolar; a turma 3, considerada a mais defasada no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, manifestou-se bastante interessada, apesar de grande parte do trabalho com a literatura apoiar-se na oralidade, já que grande parte da turma ainda não sabia ler. A turma 2, considerada intermediária, era uma turma mais heterogênea, composta por crianças em processo mais avançado do que outras em relação à aquisição da leitura e da

---

<sup>22</sup> As turmas serão nomeadas *turma 1*, *turma 2* e *turma 3*, de acordo com a classificação observada na própria escola, na qual a turma 1 é a mais adiantada no processo de alfabetização e a turma 3 é a que apresenta maior índice de defasagem no aprendizado da leitura e da escrita. No dia a dia da escola, as turmas são reconhecidas pelos nomes das respectivas professoras regentes,

escrita. Por essa razão, optamos por realizar uma "entrevista" em grupo com essa turma, por meio de conversa coletiva, em que buscamos informações a respeito das leituras realizadas dentro e fora da escola, do histórico de leituras, inclusive sobre os livros do kit de literatura fornecido pela prefeitura de Contagem, entre outros dados que serão expostos e discutidos mais adiante, em tópico específico.

Considerando que o período final do processo de alfabetização é a fase na qual a ênfase recai no desenvolvimento da fluência e compreensão da leitura, salienta-se a importância que tem a literatura para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e interpretativo nesse período (Goulart, 2007; Smolka, 1989). Tendo em vista o meio social em que vivem as crianças observadas, consideramos a escola uma das poucas possibilidades de iniciação no processo de formação para a leitura literária da maioria dos alunos. Dessa maneira, nosso olhar volta-se para as condições que são oferecidas a essas crianças em uma etapa que consideramos crucial para a formação do leitor literário, que é a fase final de alfabetização, na qual, teoricamente, já é possível uma leitura mais autônoma.

## **2.6. O processo de desenvolvimento da pesquisa**

Inicialmente tínhamos apenas um projeto em mente, que buscava pesquisar como crianças em processo de alfabetização apropriavam-se da leitura por meio da mediação escolar, tendo como pressuposto que em suas famílias a mediação não ocorria ou não era satisfatória.

Após a reformulação do projeto, com levantamento bibliográfico e levantamento de pesquisas atuais nesse campo, pudemos perceber que poucos estudos abordam a literatura especificamente no período da alfabetização e, sobretudo, nos chamados meios populares. Contudo, como buscávamos perceber as possibilidades de leitura autônoma a partir do momento em que cada criança se alfabetiza, optamos por escolher o terceiro ano do primeiro ciclo, por entender que esse é o ano em que o ciclo inicial de alfabetização está se concluindo, e, portanto, as crianças estariam em condições de realizar leituras mais autônomas. Como sabemos que alfabetização e letramento são dois processos que caminham juntos (Soares, 2001), compreendemos que, embora todas estejam alfabetizadas, algumas apresentam-se em um nível de letramento mais avançado em relação a outros.

A organização das observações deu-se de acordo com a disponibilidade da escola, que se manifestou pronta para receber a pesquisadora preferencialmente nas aulas de literatura, ou aulas de biblioteca<sup>23</sup>, que ocorriam três vezes por semana em turmas de terceiro ano – uma aula em cada turma. Assim, as visitas à escola ocorreram em dois dias: segunda (observação das turmas 1 e 2) e quinta (observação da turma 3). Segundo orientações do Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da UFMG, providenciamos a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado pelos sujeitos da pesquisa, bem como pelos responsáveis legais. Assim, todos os dados mencionados estão devidamente autorizados, conforme modelo de documento em anexo à página 131.

Durante as observações, o caderno de anotações de campo sempre acompanhou a pesquisadora, assim como o gravador de áudio e a máquina fotográfica. Para evitar maiores constrangimentos, evitamos o uso de gravações em vídeo e a máquina fotográfica foi acionada esporadicamente, de modo a perturbar o mínimo possível a normalidade do ambiente da pesquisa.

Nas transcrições, tomamos o cuidado de contextualizar as falas e de não identificar os sujeitos. Assim, evitamos ao máximo o uso de trechos muito curtos para análise, uma vez que um pequeno trecho pode ser mal compreendido se não devidamente situado no contexto em que aconteceu.

As aulas observadas que necessitarem de nomeação específica serão numeradas de acordo com cada trecho analisado, em quadro específico para cada tópico da análise. Após as observações, as devidas leituras e as transcrições, tabulamos os dados a fim de melhor definirmos as aulas que seriam destacadas para uma análise mais detida. Para facilitar o trabalho de tabulação, construímos uma tabela geral com as aulas observadas de acordo com a sequência em que ocorreram, conforme quadro apresentado no anexo I, página 122. Em seguida, destacamos algumas tendências de tratamento dado ao livro de literatura e fizemos alguns agrupamentos

---

<sup>23</sup> A aula de biblioteca, assim nomeada na escola é uma aula em que os alunos do primeiro e segundo ciclo teoricamente se dirigem à biblioteca escolar, acompanhados da professora – que no primeiro ciclo era a Nancy – cuja função é especificamente promover a mediação da literatura. Durante o período em que as crianças estão com Nancy, a professora regente da respectiva turma tem seu tempo de planejamento na sala dos professores.

dessas aulas, para implementarmos as respectivas análises, conforme disposto no capítulo seguinte.

### Capítulo 3:

#### Estratégias de mediação e seus principais efeitos sobre as crianças

*“Alguns livros devem ser provados, outros engolidos e muito poucos devem ser mastigados e digeridos.”*

*(Francis Bacon)*

A partir deste capítulo, trazemos algumas diferentes situações em que a leitura foi realizada em sala de aula, pela professora e pelos próprios alunos, buscando casos representativos para a análise acerca das estratégias de mediação adotadas em sala de aula, bem como dos efeitos que elas provocaram nas crianças. Nas análises possibilitadas por meio da observação das aulas, concordamos com Kramer e Leite (1998) quando afirmam que a cultura é *produzida nas mais diferentes instâncias da vida social*, e que a escola - *por seu caráter de obrigatoriedade – desempenha, em relação à disseminação cultural, um papel fundamental* (Kramer e Leite, 1998: 7). Sobre o papel do mediador, que destacamos neste trabalho como foco privilegiado de análise, muito se tem falado a respeito e da sua importância como elo entre o leitor e o livro:

Em grau maior ou menor, ele [o mediador] interfere na indicação de leitura, em várias situações sociais, a começar pelas familiares e as escolares, privilegiando textos e modos de ler. As influências de tal mediador acontecem mesmo quando a leitura se dá espontaneamente, por decisão e escolha do novo leitor, que reage positiva ou negativamente aos exemplos e modelos que intui, a partir das atitudes dos mais velhos. Seus interesses, nesses casos, referendam ou negam aquilo que percebem como o comportamento esperado com respeito ao material letrado. Como o mediador adulto reflete sempre uma concepção de infância e de juventude, dialogando com as várias instâncias sociais que difundem a leitura, seu papel é o de parâmetro para as preferências do leitor. (Aguilar, 2009: 98)

Quando empenhado na função de formar leitores, o professor, segundo Ceccantini, *se vê às voltas com duas instâncias de escolha fundamentais para o sucesso de sua empreitada: a escolha das obras a serem propostas como leitura e a escolha das estratégias para abordar essas obras.* (Ceccantini, 2009: 49). Pudemos perceber

que as obras selecionadas pela professora, por fazerem parte de seu acervo particular<sup>24</sup>, em geral, ficam restritas a títulos já utilizados por ela em momentos de mediação ocorridos anteriormente em outras turmas, o que em geral já preestabelece as escolhas relacionadas às estratégias utilizadas no processo de mediação. Quanto à constituição desse acervo pessoal, é necessário levar em conta que o mesmo foi se constituindo ao longo de sua carreira docente, que já ultrapassa a marca de trinta anos de docência<sup>25</sup>, o que favorece a existência de uma grande diversidade de títulos, sendo alguns mais antigos e outros mais recentes.

Nas análises que serão feitas neste capítulo, a partir da observação das aulas de literatura – o outro nome pelo qual é chamada a aula de biblioteca na escola – essas duas instâncias de escolha que participam dos processos mediadores da professora serão focalizadas, revelando aspectos dos repertórios de leitura literária da leitora adulta e daquilo que ela considera importante partilhar com os seus alunos, e aspectos de modos que ela acredita serem os melhores para alcançar os objetivos de formar leitores literários. A partir das análises que se seguem, poderemos discorrer um pouco mais sobre como as leituras da professora podem influenciar o processo de construção de sentidos para o texto literário, já que concordamos com Ceccantini, quando afirma que as estratégias de abordagem usadas pelo professor *devem ser eleitas de forma muito cuidadosa, sob o risco de, ao invés de cativar novos leitores, afugentá-los frente às dificuldades que se fazem presentes para uma autêntica fruição estética (idem: 49).*

Paiva (2005) vê no trabalho com a literatura, mais especificamente com a literatura infantil, possibilidades interessantes de efetivo envolvimento da criança com o universo da escrita, e, conseqüentemente, com a literatura. Tais possibilidades podem ser pensadas neste trabalho tendo em vista dois diferentes modos de se realizar a leitura literária durante o processo de alfabetização: por meio da leitura mediada e por meio da leitura autônoma. De acordo com Machado (2009), *no início do processo de alfabetização, pode haver uma convivência harmoniosa entre diferentes maneiras de interagir com o texto ficcional ou poético – o texto em prosa*

---

<sup>24</sup> Os títulos pertencentes à professora que de algum modo foram apresentados durante as observações encontram-se listados no anexo III, página 129.

<sup>25</sup> Dos trinta anos que a professora se dedica à docência, dezoito são nessa escola pesquisada, onde há 4 anos trabalha especificamente com a mediação da leitura literária, através da chamada “aula de biblioteca”.

*ou em verso – que se faz ora pela escuta, ora pela leitura individual ou silenciosa.* (Machado, 2009: 72). Assim, destacamos alguns aspectos comuns nas aulas analisadas, que serão expostos ao longo do capítulo, assim subdividido em três agrupamentos:

No primeiro agrupamento de aulas analisadas, o foco será dado nos modos de ler a literatura – leitura autônoma ou leitura mediada. Para isso trazemos as propostas de leitura promovidas em cada uma das três turmas, problematizando-as de acordo com o perfil de cada turma, considerando tanto os momentos representativos de leitura autônoma, aqui entendida como aqueles em que as crianças leem sem a intervenção direta de um leitor adulto, quanto os momentos em que a leitura foi mediada pela professora, leitura da história com interrupções explicativas e comentários sobre a narrativa.

O segundo agrupamento dará destaque às concepções sobre a leitura subjacentes à proposta mediadora, por meio de aulas em que a professora propõe a leitura de um clássico da literatura infantil universal – *Branca de Neve e os sete anões*. Nessas aulas, foi possível analisar algumas falas da professora, que sinalizam sua concepção acerca da leitura, bem como o modo de construção das mediações, quando se comparam às diferentes estratégias adotadas por ela em cada turma onde desenvolveu a proposta.

Já no terceiro agrupamento, reunimos algumas falas da professora que sinalizam a presença de crenças e/ou valores, como aspectos religiosos e os condicionantes morais nos quais acredita, em meio aos processos de mediação da leitura, numa análise de suas possíveis implicações para o letramento literário das crianças, buscando uma reflexão acerca de possíveis razões que podem promover a ocorrência de tais discursos nos processos de mediação da literatura na escola.

### 3.1. Leituras autônomas e leituras mediadas: algumas estratégias de mediação e seus principais efeitos sobre as crianças

O quadro a seguir traz uma breve síntese das três primeiras aulas que serão analisadas nesse tópico:

Aulas do agrupamento 01			
Sequência	Data	Turma	Descrição da aula
Aula 01	01/03/2010	Turma 1 <sup>26</sup>	Leitura de livros diversos pelas crianças seguida de atividade de identificação de dados paratextuais do livro.
Aula 02	01/03/2010	Turma 2	Leitura de livros diversos pelas crianças seguida de leitura do livro “A bonequinha preta” pela professora.
Aula 03	01/03/2010	Turma 3	Nessa turma a proposta foi a mesma da turma 2, porém com perguntas orais ao final da leitura.

Conforme se pode verificar, esse primeiro grupo de aulas que consideramos representativas para conhecermos as estratégias de mediação adotadas pela professora foi observado no início do primeiro semestre de 2010. A seguir, faremos uma breve descrição de cada uma das aulas destacadas, com base em anotações do diário de campo.

Aula 01	01/03/2010	Turma 1	Leitura de livros diversos pelas crianças seguida de atividade de identificação de dados paratextuais do livro.
---------	------------	---------	---

<sup>26</sup> Mais informações sobre os modos como as turmas são denominadas encontram-se em nota de rodapé à página 54.

A aula cuja sequência no quadro é 01, observada na turma 1, iniciou-se com a distribuição de alguns livros<sup>27</sup>, colocados sobre a mesa da professora para que as crianças dirigissem-se até lá, segundo a ordem por fileira, e escolhessem um livro, voltando com ele para suas respectivas carteiras. De um modo geral, o momento de leitura silenciosa ocorreu de forma tranquila, exceto pela preocupação demasiada da professora com relação à postura das crianças, ou seja, quanto aos comportamentos durante a leitura que incluíam desde a orientação sobre o modo de pegar no livro, sentar-se para ler. etc. Vez por outra, ouvia-se a repetida frase “Senta direito, menino! Se não senta direito, não pensa direito! É impossível ler e entender um livro sem a postura adequada!”. Sabemos que essas posturas ou modos de ler são também historicamente construídos, conforme problematiza Chartier (1999), ao apontar que princípios e objetivos de cada época instituem diferentes modos de ler:

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (Chartier, 1999: 77)

Interessa de perto, portanto, como a escola busca reproduzir modos que considera os ideais para os leitores em formação. Os estudos da história do livro e da leitura nos ajudam a compreender como a questão da postura pode influenciar o modo como o leitor se relaciona com a obra. Acreditamos ainda que a despeito das posturas “adequadas” requeridas no ambiente escolar, as mediações devem favorecer uma maior liberdade para o leitor quando lê literatura, mesmo que a leitura ocorra dentro do ambiente escolar, que por si já é carregado de cobranças e exigências. Para que possamos compreender a preocupação com a postura, é importante salientar que a professora demonstrou não apenas nessa, mas em diversas aulas observadas, o controle corporal relacionado à crença de que a “postura inadequada” promove “aprendizagens inadequadas”, conforme se pode perceber a partir de alguns excertos de suas falas já citados acima.

Ao longo das observações, percebeu-se que alguns comportamentos das crianças sinalizavam um desconforto relacionado à leitura, e grande parte desse desconforto

---

<sup>27</sup> Trata-se do mencionado acervo particular da professora, com cerca de 70 livros.

esteve associado à “imobilidade”, à “mudez” e à incomunicabilidade entre eles que imperavam nos momentos de leitura. Embora tenhamos a compreensão de que a estratégia da professora faz parte da cultura escolar, que requer do professor o controle sobre a turma, de modo que consiga “dar sua aula”, acreditamos que o controle excessivo torna a aula enfadonha e pouco atrativa, o que gera um distanciamento ainda maior das crianças para com a literatura.

Ao longo das observações, a professora Nancy frequentemente manifestava interesse em manter conversas com a pesquisadora durante as aulas, o que facilitou, em muitos casos, a compreensão dos fatos observados, sem que fosse necessário perguntar em entrevistas “formais”. Nessa aula 01, especificamente, a professora fez uma série de comentários sobre a “falta de critérios” que as crianças tinham para escolherem seus livros e, por diversas vezes, chamou a atenção de alunos que simplesmente pegavam qualquer livro e voltavam rapidamente para a carteira. Após as intervenções, algumas crianças faziam questão de passar por todos os livros, para depois pegar um e voltar para o lugar. Apesar de ter ocorrido de modo impositivo, essa exigência da professora contribuiu positivamente para ensinar as crianças a adotar critérios para a escolha do livro literário, especialmente quando há muitas opções. Assim, ela sugeria todo o tempo para as crianças na atividade de escolha:

Busque um livro que mais o agrada pela capa, pela ilustração, etc. Abram o livro, dêem uma olhada nas imagens, se tem muito ou pouco texto, se é poesia ou “texto corrido”... Vocês não precisam ter essa pressa toda para escolher o livro, que ele não vai fugir daqui não! *(Trecho de uma fala da professora, proferida durante as escolhas de livros pelas crianças)*

Sabemos da importância do mediador mais experiente promover meios pelos quais o leitor em formação possa adotar seus próprios meios de escolher suas leituras, pois, como afirma Machado (2005), *o ato de selecionar, que pressupõe escolher e julgar, se apresenta para leitores de livros que não leem indiscriminadamente tudo que a biblioteca lhes oferece, mas separam e criticam mesmo que por vias incertas* (Machado, 2009: 22). Portanto, faz parte do processo de letramento literário a definição de critérios para se processar a escolha de livros. Assim, mesmo em acervos restritos como o que foi disponibilizado para as crianças na situação mencionada, essa atividade é importante, especialmente por considerarmos que os mecanismos acionados nesse processo passarão a nortear esses leitores a cada

momento que se depararem com a tarefa de selecionar obras ao longo de sua trajetória, seja dentro ou fora da escola.

Após a escolha e leitura silenciosa dos livros, a professora passou no quadro algumas questões que cada criança deveria copiar e responder em seu caderno. São elas:

Nome do livro:

Autor:

Ilustrador:

Editora:

Escreva o que você entendeu sobre o livro que você leu:

- Quem são os personagens?
- Qual o personagem principal?
- Onde se passou a história?

*(Atividade passada no quadro, copiada no caderno de campo)*

Percebe-se aqui o outro aspecto do qual essa aula é representativa: a questão da importância que a professora atribui a dados externos ao texto, tais como: nome do autor, ilustrador, nome da editora etc., objetivos de leitura recorrentes em diversas aulas, solicitados pela professora de forma oral ou escrita. Reconhecemos que tais informações possuem sua importância, no sentido de que o leitor conheça também a obra do ponto de vista de sua produção editorial, que inclui aspectos relacionados à autoria, como dados acerca da época de publicação, entre outros, mas acreditamos que tais detalhes não devem ocupar a centralidade de uma aula cujo objetivo seja mediar a relação da criança com o livro literário, uma vez que a identificação de tais dados não requer que se faça uma leitura literária – ou sequer uma leitura atenta – da obra para que os dados sejam localizados. Geralmente, após cumpridos esses objetivos de identificação, esgota-se todo o trabalho com a “leitura literária” na sala de aula, resumindo-se o trabalho a essas questões periféricas.

Outro equívoco observado nesse tipo de atividade proposta está em se acreditar que identificando informações pontuais do interior do texto - como “quais são os personagens”, “quem é o personagem principal” e “qual o local onde se passa a história” - uma criança esteja lendo literariamente um texto. Tais atividades, que podem ser propostas mediante a leitura de qualquer texto, seja ele literário ou não,

têm como principal objetivo descobrir se a criança “leu realmente” o texto ou não, no sentido de ter tido êxito no trabalho de decodificação ao ponto de identificar tais elementos. Entendemos que tais perguntas expostas do modo como foram demonstradas aqui supõem respostas “certas” e “erradas”, sem que seja dado ao leitor a condição de perguntar algo ao texto lido. A questão que se coloca na fragilidade dessa verificação escolar leva-nos a indagar sobre o que é ler, e, mais ainda, sobre o que é ler uma narrativa literária na escola, e ainda se essas atividades proporcionam ao leitor a condição de promover indagações como: “quem são afinal esses personagens?” “O que eles pensam sobre a vida?” “O que eles têm a me dizer sobre a vida?” “Quais as relações entre os personagens da história e os que essas relações me mostram a respeito de mim mesmo e da minha relação com os outros?” “Por que eu me identifico com alguns personagens e repudio outros?” “O que isso quer dizer?” São inúmeras perguntas que o texto literário pode suscitar a cada história lida, que podem revelar caminhos muito interessantes para “verificações” que não se limitem a um conjunto de questões “coringa” que servem para todo e qualquer texto em atividades de leitura na sala de aula. É evidente que tais questões não seriam formuladas nesse tom para as crianças, mas sabemos que perguntas aparentemente simples como: “o que você gostou no texto?”, “Por que você acha que isso te chamou a atenção?” “O que você mais gosta quando lê um texto literário como esse?” “E o que menos gosta?” “Você concorda com a ação do personagem?” “Por quê?” As perguntas apresentariam-se, dessa forma, como provocações para a conversa sobre as histórias, e não exigiriam respostas únicas, respeitando até mesmo o silêncio daqueles leitores que não se sentiram provocados ou mesmo que não queiram manifestar-se a respeito das narrativas lidas ou ouvidas. São questões que podem ser feitas pela interação oral, que acionam diferentes aspectos presentes na leitura, na relação estabelecida entre a criança e o texto, podendo trazer respostas interessantes sobre o modo como as crianças percebem a obra literária e como a relacionam com as próprias vivências. A esse respeito, Cadermatori (2009) nos diz:

Qualquer narrativa, por simples que seja, compõe um modelo do real e manifesta certo modo de interpretação de algo. Quando se trata de narrativa infantil, para que esse modelo funcione, precisa ter um universo de referência que possa ser identificado pela criança e possibilite reações por parte dela, seja por lhe permitir organizar vivências que teve, seja por lhe antecipar o que ainda não foi experimentado. Afinal, espera-se de uma narrativa que, de algum

modo, amplie os conceitos já formados pelo leitor. (Cadermatori, 2009: 46)

Podemos destacar, ainda nessa aula, outro episódio que diz da relação entre professor e alunos, que consideramos também determinantes para o êxito do que se propõe. Trata-se de um dos comentários emitidos pela professora, diante das crianças, em que ela menciona a tristeza de dar aula nessa turma, pois, embora sejam os “mais adiantados”, têm muita preguiça de ler e de pensar. Esse tipo de afirmação, relacionado à perceptível falta de afinidade entre Nancy e as crianças da turma 1, mostrou-se recorrente durante as observações, e, em alguns momentos, foi possível perceber que esta baixa afinidade refletiu também na relação entre a professora Nancy (de biblioteca) e a professora da referida turma. Acreditamos que essa ausência de diálogo entre as duas professoras favoreceu uma descontinuidade no trabalho, e certamente prejudicou o desenvolvimento da turma em relação ao letramento literário, bem como o diálogo necessário entre a aula de biblioteca e as demais disciplinas escolares. Além disso, os comentários feitos diante da turma certamente podem ter contribuído para provocar uma queda na autoestima das crianças, e, conseqüentemente, no interesse destas em relação à escola e à leitura. Mostrar à criança que ela é capaz apresenta-se como o “primeiro passo” para qualquer proposta pedagógica de leitura, e aqui nos referimos a ela tomada em sentido amplo, conforme afirmam os estudiosos sobre o assunto:

As crianças que irão fracassar na aprendizagem da leitura são aquelas que não querem ler, que não encontram sentido nisso ou que consideram o preço da aprendizagem muito alto. Elas fracassarão se tiverem a idéia errada do que é leitura. As crianças estão constantemente aprendendo e o ato de ensinar pode, às vezes, produzir resultados diferentes dos esperados. Uma criança pode aprender a não querer ler, aprender a acreditar que não tem capacidade para ler ou até mesmo encarar a leitura de forma a torná-la sempre difícil ou impossível. (Smith, 1999, p. 14)

Decorre disso a grande importância da relação do professor com os alunos e dos processos adotados pelo mediador para estimular a aprendizagem da leitura. A turma 1, para a qual a fala foi dirigida, é uma turma de bom rendimento nas demais disciplinas, e cuja maioria das crianças já encontra-se alfabetizadas. Porém, contraditoriamente, não se manifestam na turma “espontaneidades” nem interesse pela literatura, conforme costumava afirmar a professora Nancy, são crianças acostumadas a atividades mecanizadas, como cópia ou repetição. O que podemos

perceber, entretanto, é que a visão crítica de Nancy em relação ao trabalho mecanizado - que segundo ela é recorrente nas práticas da professora regente desta turma - não lhe proporciona grandes avanços no sentido de promover uma superação desse tipo de trabalho, já que as atividades propostas por ela também não chegam a promover reflexões por parte das crianças, conforme poderemos perceber de forma mais clara no decorrer das análises.

Aula 02	01/03/2010	Turma 2	Leitura de livros diversos pelas crianças seguida de leitura do livro "A bonequinha preta" pela professora.
---------	------------	---------	---

A aula apresentada no quadro na sequência 02, que será analisada a partir deste ponto, ocorreu na turma 2, na mesma data em que a aula 01 foi observada. Nessa turma a proposta inicial da professora era a mesma da turma 1, ou seja, consistiu em distribuir livros para que as crianças lessem, tal como na aula anterior. Como nessa havia um maior número de crianças que apresentavam dificuldades de leitura, conforme a própria divisão de turmas na escola já supõe<sup>28</sup>, poucas conseguiram de fato ler os livros que escolheram. Diante da dificuldade encontrada, algumas crianças manifestavam interesse em trocar de livro, mas a professora não permitia, afirmando que primeiro tinham que "ler" o que escolheram, para depois trocarem. A professora reforçou, também nessa turma, a necessidade de se manter a postura adequada para a leitura e de desenvolver critérios para a escolha dos livros, mostrando o que considerava importante para desenvolver a atividade.

Ao longo da aula, pude acompanhar as tentativas de leitura das crianças individualmente, e nesse momento da observação foi possível notar que os livros impressos em letras minúsculas, mesmo que tivessem pouco texto e imagens, geravam maior dificuldade do que os livros impressos em "caixa alta". Assim, alguns

---

<sup>28</sup> Conforme já exposto à página 54, o processo de "enturmação" nessa escola ainda se baseia em critérios de aproveitamento em língua portuguesa e matemática, sobretudo, língua portuguesa, ou seja, as crianças estão agrupadas de acordo com a proficiência em leitura e escrita.

livros, como os da Coleção Gato e Rato<sup>29</sup>, por exemplo, despertavam maior interesse e até certa disputa entre as crianças, pois em geral elas conseguiam realizar a leitura de forma mais fácil e rápida e dentro do prazo estipulado pela professora. Dessa maneira, embora não possamos generalizar para todos os casos, foi possível perceber que a escolha pela impressão em “caixa alta”, para essas crianças, significou certa autonomia alcançada, que gerou notória satisfação para elas nos momentos em que conseguiam realizar sozinhas as suas leituras. Ocorre que o traçado das letras de imprensa maiúsculas, naquela turma, pareceu favorecer o reconhecimento da letra e, por conseguinte, a fluência e compreensão do que foi lido. Sabemos que quando uma criança tem dificuldade em associar a letra ao som devido ao traçado da letra, ela gasta um tempo maior na decodificação de pequenas frases, tempo esse que muitas vezes é suficiente para que se esqueça o que leu no início antes mesmo de chegar ao final da frase. Assim, a leitura torna-se vazia de significado, tornando-se apenas um exercício de decodificação.

O que foi observado nessa turma acerca da fluência e das dificuldades para a apreensão da narrativa por crianças em fase de alfabetização gera muitas reflexões teóricas que resultam em metodologias. Alguns autores defendem que a criança deve ser exposta a todo tipo de material impresso, uma vez que em sua vida social irá deparar-se com todos os tipos de letra, e terá de dar conta de ler corretamente todas elas. Entretanto, acreditamos que durante esse processo, que para alguns é mais lento, a criança não pode ser privada da condição de ler autonomamente um livro literário. É preciso atentar mais uma vez para o fato de que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita ocorre a cada interação promovida e não da noite para o dia, conforme nos mostra Smith (1999):

“A expressão *aprendendo a ler* pode dar origem a confusões se interpretada como se houvesse um dia mágico na vida de cada pessoa alfabetizada, algum tipo de porta de entrada pela qual passamos e nos tornamos leitores, e antes da qual não tínhamos capacidade para ler nada. Iniciamos a aprendizagem da leitura na primeira vez que temos qualquer idéia da escrita, e aprendemos algo sobre leitura cada vez que lemos. (...) O que estimula as crianças a ler e, com isso, a aprender a ler, não é alguma promessa de satisfação no futuro, ou uma “recompensa extrínseca” como elogios, boas notas, um tratamento especial ou evitar alguma

---

<sup>29</sup> Coleção de livros escritos e ilustrados por Mary e Eliardo França, cujas histórias são curtas, com poucas palavras em cada página, e com imagens que dialogam de forma complementar com o texto verbal. A professora dispunha de poucos títulos dessa coleção: apenas quatro.

punição, mas ser capaz de ler. Observe as crianças mergulhadas em livro com o qual elas estão aprendendo leitura e não haverá necessidade de perguntar onde reside a satisfação fundamental.” (Smith, 1999: 113)

Assim, a pesquisa sobre a leitura literária não pode se descuidar desses aspectos quando os sujeitos leitores são aqueles que encontram-se em fase de aquisição do código. É preciso, portanto, articular o interesse por livros de literatura – e as histórias e poemas que eles trazem – às capacidades dos alunos em formação. Pensando nesses alunos, as estratégias propostas pelos professores devem incluir a reflexão sobre o que eles já são capazes de fazer sozinhos e o nível de dificuldade que encontrarão para ultrapassá-lo, e avançar na formação de leitor. Essa observação, embora possa gerar certo estranhamento, faz-se bastante pertinente, pois acreditamos que a “facilidade” de leitura promovida pelo suporte é um dos fatores que promovem a aproximação da criança com o livro, especialmente quando se trata de leitura autônoma para uma criança em processo de aprendizagem da língua escrita. Considerando os segmentos da escolaridade em que a criança ainda não tem pleno domínio das relações grafema-fonema, Machado (2009) afirma que

(...) os livros da literatura que chegam até as bibliotecas escolares, e que supostamente chegam aos leitores, compreendem narrativas e poesias de diferentes níveis de complexidade. Temos desde livros que preveem um leitor com um nível mais avançado de capacidade de leitura, mas que já agradam às crianças, até livros cujos textos oferecem menos dificuldade para os aprendizes. (Machado, 2009: 73)

Entendemos, assim, que ambos os níveis de complexidade são necessários nos processos de formação do leitor nessa fase de alfabetização, sendo que os livros cujo nível se apresenta mais avançado, quer seja na linguagem ou nas questões gráficas, pressupõem uma leitura mediada para esse leitor em formação, enquanto aqueles que apresentam uma linguagem e uma composição gráfico-textual mais favorável à leitura por iniciantes permitem a leitura mais autônoma. Diante das questões expostas, salientamos que o *simples, na literatura infantil, não pode ser confundido com o banal, que segue os moldes de uma produção que não respeita a inteligência infantil, em nome do favorecimento de leitura autônoma, sem a mediação de um adulto* (idem: 88). Ou seja, o nível de complexidade de uma narrativa não pode ser simplificado de modo a tornar o texto banal, mas apenas de modo a favorecer a leitura autônoma. Nesse sentido, Machado ressalta inclusive a

complexidade presente em muitas obras que não apresentam texto verbal, o que demonstra que a capacidade de construir sentidos está muito além daquilo que é oferecido pelo texto escrito:

O gênero da literatura para crianças e jovens que não conta com o texto verbal não deve ser associado à incapacidade de ler o código escrito. Dentro da categoria genérica 'livro de imagem', encontramos endereçamentos vários, com níveis de complexidade também variados, não vinculados apenas à capacidade de o leitor construir sentidos, ao prescindir do texto verbal. Longe disso, alguns deles exigem uma participação do leitor, que, com a sua familiaridade com outras narrativas, é incitado a relacionar elementos e textos que a narrativa visual retoma ou sugere. A temática pode também exigir conhecimentos de vida ou de mundo como condição para a cooperação ativa na construção de sentidos. (idem: 77)

Observamos, na atividade, que após alguns minutos em que as crianças ficaram em silêncio fazendo ou tentando fazer as leituras dos livros, algumas pararam de ler e a professora perguntou por que haviam parado. Àquelas que afirmavam já haver terminado a professora então passava a fazer uma série de perguntas, como: qual o título do livro, nome do autor, editora, personagem principal etc. Como esperado, poucas crianças eram capazes de responder de imediato as perguntas, e voltavam à capa do livro, tentando localizar as informações solicitadas. Nesses momentos, era visível a angústia e até certa apreensão no olhar dos meninos e meninas diante da expressão da professora, que demonstrava não acreditar que já haviam de fato lido todo o livro. Dentre as crianças que foram interrogadas ao final da leitura, apenas uma conseguiu responder com prontidão a todas as questões, fazendo, inclusive, um breve resumo da história, o que deixou a professora um pouco desconcertada, já que ela realmente demonstrava não acreditar que os meninos já tinham dado conta de ler todo o livro. O argumento encontrado pela professora diante disso, foi, ao final da fala da aluna, dizer que o livro que ela pegou era pequeno demais, e que ela já dava conta de ler um livro maior. As demais crianças recorriam a mim (pesquisadora), pedindo ajuda para lerem ao menos o título, nome do autor, e as demais informações que elas sabiam que seriam objeto de pergunta da professora. O curioso é que, em alguns casos, a criança não sabia responder à professora, mas quando eu perguntava individualmente se havia lido e gostado, elas conseguiam falar sobre o que fala a história, quais os personagens que mais chamaram a atenção, e, em alguns casos, se gostaram e por quê. As crianças que apresentavam realmente dificuldade em decifrar o texto escrito queriam que eu lesse para elas as

informações básicas, ou seja, suficientes para não ficarem constrangidas diante da turma quando interrogadas.

Soares (2006)<sup>30</sup> promove uma interessante discussão em torno da escolarização da leitura literária na qual explica que a escolarização, inevitável a todo conhecimento que adentra a escola, deve, contudo, se dar de forma adequada, afirmando que *são três as principais instâncias de escolarização da literatura em geral, e particularmente da literatura infantil: a biblioteca escolar, a leitura e o estudo de livros de literatura (...) a leitura e o estudo de textos (...)*. Estando a biblioteca escolar fora dos processos de mediação observados nesta pesquisa, conforme mencionado anteriormente, e, uma vez que também não observamos aulas em que a literatura fosse trabalhada em outros suportes, nos restringimos à instância “*leitura e o estudo de livros*”. Segundo a autora, a leitura de livros no contexto escolar,

é determinada e orientada (...), portanto, configura-se como tarefa ou dever escolar, sejam quais forem as estratégias para mascarar esse caráter de tarefa ou dever. (...). Além disso, a leitura é sempre avaliada, por mais que se mascarem também as formas de avaliação.(...). o que se quer deixar claro é que a literatura é *sempre e inevitavelmente* escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização *adequada* da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura. (Soares, 2006: 25) [grifos da autora]

Por buscar formas adequadas da leitura literária na sua interação com as crianças, posso ser considerada uma leitora privilegiada naquela situação, por ter outras concepções do que seria uma interação adequada, que entram em conflito com o modo de condução da aula sobre livros de literatura proposto pela professora. Por isso as crianças optaram por pedir apoio a mim e “darem conta” de responder o que lhes era questionado de uma maneira diferente do modo como a professora fazia.

Assim, ao longo das observações, foi possível perceber que, diante da postura da professora, as crianças passaram a criar estratégias que lhes permitissem responder

---

<sup>30</sup> A referência nesse trabalho diz respeito à segunda edição da obra, que foi publicada pela primeira vez em 1999, quando a autora passou a difundir suas idéias acerca da escolarização da literatura infantil e juvenil, que tanto têm contribuído para os estudos nesse campo do letramento literário.

às perguntas que certamente seriam feitas: a principal estratégia notada consistia em buscar obras já conhecidas por elas, ou de fácil leitura no momento de escolher as obras. As crianças que não tinham atentado para essa estratégia, e pegavam, por exemplo, livros de poesia, parlendas ou livros que não continham estampados na capa o nome do autor, editora<sup>31</sup> etc., passavam por dificuldades quando perguntadas a respeito desses dados, pois demoravam a localizar as informações e eram repreendidas pela professora.

Consideramos que certas atitudes por parte do mediador dificultam a ampliação do repertório de leituras por parte da criança e, sobretudo, sua aproximação com o texto literário, sobretudo quando o principal objetivo estabelecido na leitura dos livros é simplesmente comprovar que realmente “leu”, sinalizando isso com a memorização de elementos do livro que não necessariamente sejam resultado de uma leitura de fato.

Dando sequência à aula, após perceber que as crianças não conseguiam realizar a leitura dos livros conforme esperado, e sem perceber que as estratégias utilizadas por ela podiam estar contribuindo para isso, Nancy recolheu todos os livros das carteiras e leu para a turma o livro “A bonequinha preta”, de Alaíde Lisboa. A leitura foi feita de forma pausada, buscando uma entonação que pudesse favorecer a atenção dos alunos para o que estava sendo contado, e a história vinha entrecortada por perguntas que também buscavam manter a atenção das crianças, como se pode perceber no pequeno trecho transcrito:

**professora:** *A bonequinha preta desce da poltrona. A bonequinha chega perto da janela! A janela é tão alta e a Bonequinha Preta é tão pequena! / Mas o gatinho está miando lá fora... o gatinho está miando na calçada.. / O gatinho está miando assim: miau! Miau! / E a bonequinha quer mesmo ver (...)*

**professora:** (...) mas ela queria tanto ver... o quê mesmo, gente?”

**crianças:** o gatinho!

**Professora:** Isso mesmo! [e retoma:] *E a bonequinha quer mesmo ver o gatinho. São tão bonitinhos os gatinhos! (...)*

As crianças gostaram bastante da história, e, certamente, do modo como ela foi contada, já que a professora preocupou-se em mantê-los atentos, mostrando as

---

<sup>31</sup> Entre os livros disponibilizados para leitura pelas crianças, havia alguns que não continham as informações estampadas na capa, por exemplo, os livros das coleções editadas pela editora Ciranda Cultural, que publica coleções de clássicos resumidos, parlendas ou cantigas de domínio público.

imagens e promovendo inferências, como no momento em que ela pergunta para a turma:

**professora:** (...) *O verdureiro diz assim: “Não chore, Mariazinha! / Eu vi a sua boneca, ela caiu da janela, e caiu dentro do meu cesto! / O gatinho da calçada pulou no cesto... e pegou a sua bonequinha. Pegou com os dentes e saiu correndo! Mas eu sei onde mora o gatinho. Guarde meu cesto, Mariazinha, que eu vou buscar sua bonequinha.” O verdureiro gosta muito de Mariazinha! Ela é tão boazinha!*

**professora:** (...) Como será que o verdureiro poderia saber quem era Mariazinha e onde morava o gatinho?

**criança:** é porque ele vende de porta em porta,

**outra criança:** é, e por isso conhece várias pessoas do bairro!

**professora:** isso mesmo! [e prossegue com a leitura do livro]

Essa interação foi bastante produtiva do ponto de vista da participação do aluno, por proporcionar um maior envolvimento das crianças com a história, que era conhecida por poucos alunos. A partir do interesse despertado, uma criança afirmou que possuía uma bonequinha preta também e que poderia trazê-la para a escola, se a professora quisesse. A professora então informou que achava interessante e que poderiam inclusive fazer um pequeno teatro da história, proposta que causou bastante empolgação nas crianças. Esse tipo de envolvimento que a narrativa contada desencadeou nos alunos leva-nos a pensar no que diz Chartier, quando afirma que (...) *cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria.* (Chartier, 1996: 20).

Contudo, na aula seguinte nessa turma, a proposta foi completamente diferente<sup>32</sup> e a professora não deu continuidade às ideias propostas na aula anterior, tão esperadas pelas crianças. Algumas delas até perguntaram sobre o teatro, mas a professora afirmou que ficaria para depois, mas, durante todo o período de observação, a atividade não foi retomada, nem mencionada. Esse rompimento de expectativa é um fator que pode provocar maior distanciamento das crianças com a mediadora, e, conseqüentemente, com a literatura. A reflexão acerca dos espaços e tempos escolares que submetem todas as atividades à sua rigidez é importante, pois mostra como os projetos de leitura literária muitas vezes requerem um modo diferenciado

---

<sup>32</sup> A proposta da aula seguinte foi a leitura do livro “Branca de Neve e os sete anões”, aula analisada no tópico seguinte.

de organização dos tempos para que sejam bem-sucedidos, o que exige do professor certa “rebeldia” para que faça imperar a continuidade e não a fragmentação no desenvolvimento de seu trabalho diário. Estando atualmente trabalhando como professora em escola pública – em outra rede de ensino –, consigo perceber com mais clareza que a posição da professora diz respeito a uma cristalização de valores e funções do professor dentro da escola, que limita seu desempenho e de certa forma inibe comportamentos mais inovadores, na medida que, em geral, não se permitem flexibilizações na organização, que por sua vez, é feita em função do grupo de disciplinas, não levando em consideração as especificidades de cada disciplina.

Aula 03	01/03/2010	Turma 3	Nessa turma a proposta foi a mesma da turma 2, porém com perguntas orais ao final da leitura.
---------	------------	---------	---

A aula de leitura individual seguida da contação do livro “A bonequinha preta”, ocorrida na turma 3, iniciou-se da mesma maneira das demais aulas escolhidas para essa análise: as crianças escolhiam livros e liam silenciosamente em seus lugares para depois responderem as mencionadas questões – nome do autor, título, editora, personagens principais. A diferença é que nessa turma a quantidade de crianças que ainda não dominam com algum êxito o código da língua escrita é ainda maior: apenas as crianças que pegaram os mencionados livros da coleção *Gato e Rato* conseguiram fazer as leituras. Após passar em diversas carteiras e as crianças não conseguirem decifrar nem mesmo o título do livro, a professora decidiu recolhê-los de volta já no início da aula, passando à leitura do referido livro “A bonequinha preta”, porém, de uma maneira que demonstrava certa impaciência, sem que alcançasse o nível de interação promovido na turma 2. Contudo, diante do interesse que as crianças demonstraram pela história, a professora passou a dialogar com a turma durante e após a leitura do livro, estimulando inferências, aos moldes da aula na turma 02, cuja interação foi bem-sucedida. Essa aula nos permitiu perceber que se as crianças foram capazes de modificar o comportamento da professora, é porque à revelia das mediações e dos limites impostos pelo planejamento, a literatura permite adentrar o campo das subjetividades, das emoções, dos afetos, daí o interesse súbito, que não dependeu diretamente das ações planejadas, e sim da

história e seu poder de sedução. Desse modo, podemos concluir que o mediador da leitura literária deve estar atento aos anseios dos sujeitos da mediação para que as interações “literárias” possam acontecer plenamente na sala de aula, pois ficar indiferente a esses interesses, além de configurar uma contradição, não levará os alunos à aproximação com os livros da literatura.

### 3.2. As concepções de leitura presentes nas falas da mediadora: lendo o clássico *Branca de Neve e os sete anões* nas três turmas

*“Há duas maneiras de percorrer um bosque. A primeira é experimentar um ou vários caminhos (a fim de sair do bosque o mais depressa possível, digamos, ou de chegar à casa da avó, do pequeno polegar ou de Joãozinho e Maria); a segunda é andar para ver como é o bosque e descobrir por que algumas trilhas são acessíveis e outras não. Há igualmente duas maneiras de percorrer um texto narrativo.”*

*(Umberto Eco)*

Neste tópico, analisaremos uma proposta de leitura literária mediada, desenvolvida nas três turmas, na qual serão destacados aspectos relacionados aos significados da leitura literária na condução das aulas pela professora-mediadora.

O quadro a seguir, traz uma breve síntese das três aulas que servirão de base para a sequência de análises propostas neste tópico:

<b>Aulas do agrupamento 02</b>			
<b>Sequência</b>	<b>Data</b>	<b>Turma</b>	<b>Descrição da aula</b>
Aula 04	08/03/2010	Turma 1	Leitura do livro “Branca de Neve e os sete anões”, pela professora, seguida de atividades de escrita individual.
Aula 05	08/03/2010	Turma 2	Leitura do livro “Branca de Neve e os sete anões”, seguida de reconto coletivo, a partir de diferentes versões conhecidas pelas crianças.

Aula 06	08/03/2010	Turma 3	Reconto da história “Branca de Neve e os sete anões”, com base apenas nas versões já conhecidas pelas crianças (sem leitura do livro).
---------	------------	---------	--

Começaremos por contextualizar a aula de sequência 04, a primeira analisada neste tópico. Nessa aula, ocorrida na turma 1, a professora fez a leitura em voz alta da história “Branca de Neve e os sete anões”, presente em um antigo livro de clássicos infantis da sua coleção particular<sup>33</sup>. Antes de iniciar a leitura, a professora informa aos alunos que, após ouvirem a história, as crianças teriam de relacioná-la a outras versões que conheçam, definindo assim, previamente, o objetivo da sua aula para a turma.

Durante toda a leitura, a professora, certamente preocupada em demonstrar um bom trabalho, faz diversas pausas para explicar palavras que ela considerava pouco usuais e que poderiam comprometer a compreensão da história pelo aluno, como é possível perceber no excerto seguinte:

**-Professora:**... *Meses depois, numa linda manhã de primavera, o reino estava em festa, pois nascia uma bela menina. Mas a alegria durou pouco, porque logo depois, a rainha morreu.* Reino, é país, é lugar, entendeu? Eee..... é primavera, vocês sabem que é estação do ano, né, é a estação que maaaaais dá flores, porque flor se dá todo o ano, mas, na primavera...

- **Uma criança:** dá mais

- **Professora:** é onde a gente vê mais flores, né, os canteiros bem coloridos, né, flores maravilhosas, né. ...*O rei ficou sozinho com sua filhinha, que se chamava Branca de Neve. O tempo passou e o rei casou-se novamente com uma linda princesa. Mas ela era muuito má e vaidosa. O rei ficou tão triste, por isso que morreu de desgosto.* Né, desgosto é tristeza. Aqui, ó, a... a.. as figuras que mostram antes do acontecimento da história [algum aluno diz algo que não dá pra entender e a professora prossegue com a história]<sup>34</sup>

<sup>33</sup> Cabe lembrar que os livros utilizados pela professora ao longo de todas as aulas observadas não pertencem à biblioteca escolar, que esteve interditada devido a uma reforma.

<sup>34</sup> Nas falas da professora, os termos destacados em itálico referem-se àquilo que ela lê para os alunos e os trechos em fonte comum representam as falas diretas para os alunos. Já os trechos entre colchetes são a explicação de alguma percepção da pesquisadora no momento da transcrição, feita com base nas anotações do caderno de campo.

A partir da análise desse pequeno trecho, extraído de uma aula observada no início do semestre, é possível perceber, em primeiro lugar, aquilo que a professora considera uma boa “aula de biblioteca”, já que sabemos que a presença de um pesquisador dentro de sala de aula, certamente, faz com que os comportamentos fiquem mais monitorados, sobretudo, nos primeiros dias de observação (Vianna, 2007). Essa percepção ficou mais nítida no decorrer do semestre letivo, pois, ao longo das observações, as pausas explicativas no meio da leitura das histórias foram se tornando cada vez mais raras. Isso demonstra que, no momento em que a professora era capaz de um maior monitoramento de sua performance, ou seja, em fase na qual ainda não havia naturalizado a presença do outro em sala de aula, o comportamento que conscientemente era considerado ideal era justamente essa ‘leitura protocolada’, cercada de explicações dos termos utilizados, entre outras. Outra questão interessante que se pode notar nesse trecho transcrito é o valor que a professora atribui às imagens presentes no livro: primeiro ela faz a leitura de toda a história com o livro voltado para si e, ao final da leitura, apenas mostra as imagens, já explicando o que “as figuras” mostram. De acordo com Luis Camargo, a construção de sentidos diante de um texto está intrinsecamente ligada às imagens mentais criadas ao longo do processo *criativo* de leitura ou de escuta de uma história, e *essas imagens, lembranças e memórias, por sua vez, geram expectativas sobre o desenvolvimento do texto.* (Camargo, 2009: 91). Ao negar as imagens ao longo da leitura, mostrando-as somente após o término da história, a professora impede que as crianças possam, por meio do texto visual, buscar sentidos singulares, suscitados na relação que se estabelece entre o texto verbal e o visual.

Dando sequência à aula, após o término da história, a professora lança algumas questões sobre outras versões da história de *Branca de Neve*, conhecida pelas crianças. Não obtendo as respostas esperadas, verbaliza, pela primeira vez, na presença da pesquisadora, sua percepção acerca da leitura, que será analisada a partir desse ponto. Durante essa aula, a professora mostrou-se muito desapontada com a reação da turma em relação à história contada e, em um rompante de desabafo, fala em um tom bastante elevado, que deixou as crianças ainda mais emudecidas:

**Professora:** Essa história que eu acabei de contar foi qual, que eu falei?

**Uma criança<sup>35</sup> responde:** da Branca de Neve!

**Professora:** Branca de Neve. É....quem conhece essa história diferente? De uma maneira diferente?

*[uma criança fala, mas o trecho está inaudível, devido aos ruídos provocados pela obra que estava acontecendo na escola]*

**Professora:** Gente, quem conhece essa história de uma maneira diferente? Fala, ..[e aponta para um dos meninos que está com a mão levantada.]

*[Trecho também inaudível. O menino conta uma história muito parecida com a versão contada pela professora].*

**Professora:** Ah, e aí, quem mais, que mais tinha .. e alguém, tem alguém que conhece uma versão diferente, assim, uma outra coisa, assim, que contou, que não tinha na história que vocês ouviram?

[breve silêncio]

**Professora** [olhando pra mim]: Ô gente, mas trabalhar nessa sala é igual o ano passado... é uma tristeza, uma tristeza que me dá, [olhando para a turma novamente:] parece que vocês têm PAVOR de leitura, NADA fica na cabeça de vocês.. Eu fui até a ...essa história eu já contei na sala dos meninos de seis anos.. Na mesma hora, ô..ô, Eliana, os meninos: "Ó, Nancy, não teve o beijo do príncipe!", "Ah, Nancy, a casa num tava suja?", Então assim, você já viu "N" comentários que os meninos fizeram. Aqui é uma delícia, num é? Assim, fala umas coisas, só os pedaços... eles não sabem nada, eles não sabem a história que eu contei na semana passada, o que que esteve na mão deles semana passada!

[breve silêncio]

Um dos equívocos cometidos por essa professora, durante a comparação citada, consiste em confrontar as reações de crianças que apresentam idades distintas e que estão em diferentes processos frente à escolarização e, sobretudo, fazem parte de realidades sociais não muito semelhantes. As crianças com as quais a turma 1 foi comparada têm seis anos, estão no primeiro ano de escolarização, no turno da tarde, em uma outra escola pública, localizada em um bairro cujas características não se assemelham à realidade vivida no entorno da escola pesquisada.

Outro equívoco está na premissa de que crianças de oito e nove anos de idade – por terem um tempo maior de convívio com livros e histórias infantis – deveriam apresentar respostas mais claras e objetivas do que as da outra escola, que são mais novas. Ao partir desse pressuposto, desconsidera-se, por exemplo, que em geral as histórias clássicas, como é o caso de “Branca de Neve” estão muito mais no cotidiano de crianças de seis anos que no dia a dia de crianças de oito ou nove anos, especialmente dentro do ambiente escolar. Além disso, por levar em conta que as crianças do terceiro ano têm apenas um contato semanal com a literatura –

---

<sup>35</sup> Nos diálogos estabelecidos, não achamos necessário identificar os autores das falas entre as crianças, uma vez que desejamos obter uma percepção mais geral das crianças nesse contexto.

em uma aula de biblioteca que tem duração de uma hora – acreditamos que não é muito difícil esquecerem, por exemplo, o que foi lido na aula anterior, já que existe o intervalo de uma semana letiva e um final de semana entre as aulas de biblioteca.

Assim, embora tenhamos consciência de que seu objetivo era propiciar às crianças o conhecimento de que existem diferentes modos de se contar uma mesma história, tal como, segundo a professora, rapidamente perceberam seus mencionados alunos de seis anos, ao comparar essas crianças, essa conduta pode afetar a autoestima da turma, que foi inferiorizada perante o desempenho de outra turma cujas crianças estão em uma etapa de escolarização anterior. Prosseguindo, a professora manifesta uma postura “arredia”, principalmente com as crianças da turma 1, afirmando que é a turma que “mais dá preguiça de vir trabalhar”, pautando os comportamentos pelos padrões do ano anterior:

**A professora prossegue:** Eu tô IM-PRES-SIO-NA-DA! Impressionada, é a turma que mais eu tenho preguiça de vir trabalhar é vo.. são vocês. Ano passado foi a mesma coisa! Cê pode trazer a Branca de Neve aqui que não seduz eles. Pode trazer o príncipe aqui que não seduz eles... que coisa, que coisa! Vou contar pra vocês uma coisa, queridinhos: cês têm o privilégio de ter aula que possa estar envolvendo vocês com leitura, porque a alma do estudo é a leitura. quem não lê não vai pra frente! quem não lê não vai pra frente! cês já viram falar numa prova que chama Enem? tá? essa prova são não sei quantas questões, todas leitura pra você interpretar... to-das.. e a única chance de vocês ir pra frente é com essa prova, que vocês vão ter que fazer um dia. não existe nada se você não lê, se você caminha e tem que ler e entender, e guardar na cabeça. (...)  
Eu dou aula no ... [*outra escola pública, de outro bairro*] com os meninos de 6 anos.. é a coisa mais linda ver eles entrar na história. Esses aqui não, são tudo apático, eles num sabem o que que contou, o que que deixou de contar (...)

É possível perceber que a abordagem que ela faz a respeito da importância da leitura está muito mais voltada para o caráter pragmático da leitura literária, ou seja, para seu uso na vida cotidiana e para as vantagens na carreira de uma pessoa que lê, no sentido de se destacar, conseguir ascender socialmente, chegando a afirmar que aquele que não lê não tem nenhuma chance na vida. Embora a professora afirme que aqueles alunos não são capazes de *entrar* na história, tal como os alunos da outra escola - e por esse motivo limite-se a repetir frases feitas e até mesmo pouco convincentes como argumentos para as crianças (mais de dez anos os

separam do ENEM<sup>36</sup>) -, o discurso da professora traz alguns elementos sobre os significados da leitura que propiciam uma breve reflexão sobre modos de ler. A respeito desses modos de ler a literatura, algumas pesquisas da sociologia da leitura mostram diferentes disposições segundo a classe social dos leitores, e sobre as quais discorre Bernard Lahire:

Quando comecei a trabalhar sobre a leitura, e mais especificamente sobre os modos populares de apropriação dos textos, me inspirei em um esquema interpretativo filosófico e sociológico: trata-se da oposição entre disposições estéticas e disposições ético-práticas. Esta dicotomia se encontra, de diferentes maneiras, tanto na teoria estética de Mikhail Bakhtin como na sociologia da produção e do consumo cultural de Pierre Bourdieu.<sup>37</sup> (Lahire, 2004: 181)

Anos mais tarde, o autor faria a crítica do esquema interpretativo que separava os leitores, segundo as disposições e classes sociais, a partir de pesquisas sobre leitura com leitores escolarizados, de outras camadas sociais, quando pôde constatar o seguinte:

Esses leitores fazem o mesmo que os de extração popular: submergem nas situações, se identificam com os personagens, os amam e os odeiam, antecipam o que pode passar ou imaginam o que eles fariam, aprovam ou desaprovam a moral da história, se emocionam, riem ou choram lendo novelas... A leitura estritamente estética não está ausente de seus discursos (do mesmo modo que os leitores de extração popular podem falar do “bom estilo” ou da “formosa maneira de escrever”) e são capazes de entreter-se comparando autores e correntes literárias, mas isso não é o que mais lhes atrai das histórias que leem. (idem: 183)

Considerando a fala da professora em um contexto no qual as pessoas, em geral, têm menos contato com livros de literatura, a autoestima dessas crianças pode ficar ainda menor, levando-as a sentirem-se incapazes de experimentar os textos literários aos quais hoje elas têm acesso nas bibliotecas escolares. Tudo isso leva-nos a afirmar que projetos de formação de professores não podem se descuidar das questões conceituais que cercam a leitura e a leitura literária. Nesse sentido, analisando alguns trechos da fala da professora, é possível apreender a concepção

---

<sup>36</sup> Exame Nacional do Ensino Médio – atualmente usado como forma de ingresso na maior parte das universidades públicas e particulares do país.

<sup>37</sup> Tradução minha.

de leitura que permeia sua prática docente. Para a ela, o importante papel que a leitura cumpre na vida das pessoas está, sobretudo, nas possibilidades de ascensão social promovidas por meio de provas, como, por exemplo, o já citado Enem. Diante do exposto, destaca-se ainda, para a professora, a questão do sentido da leitura, que para ela está no texto, cabendo ao leitor apenas apreender esse sentido e relacionar a outras histórias que ele já conhece. Ao aluno não é dado o direito e a oportunidade de construir suas próprias relações por meio da interação com o texto, conforme propõe Orlandi (1999), ao considerar que *a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação.* (Orlandi, 1999: 48). Com orientação na perspectiva da análise do discurso proposta por Pêcheux, a autora revela alguns conceitos importantes para a nossa análise, na medida em que trabalha com a noção de *social*, afirmando que *o conceito de discurso define um lugar entre “a singularidade individual e a universalidade”* (idem: 48).

Ao perceber que as crianças não chegariam às respostas esperadas, a professora, então, solicita que produzam um texto com o modo de cada um contar a história, e para isso, inicia com algumas questões:

(...) agora só que eu quero que abre esse caderno, tá, vou dar até folha, porque eu vou corrigir, [voltando-se para mim:] se você tentar tirar alguma coisa da boca deles é isso aí: num sai nada, nada, então vamos por no papel. vou dar folha! Vocês vão.... quais são os personagens principais dessa história?

**Criança:** Os sete anões, a Branca de Neve...

**Professora:** Quantos anões?

**Crianças:** sete!

**Professora:** Que Cinderela? [alguém murmura algo bem baixinho e a professora entendeu Cinderela]

**Crianças:** Branca de Neve.... caçador...

**Professora:** O caçador não é o principal. A rainha, a Branca de Neve e os sete anões.... e o príncipe também, mas os principais mesmo são a Rainha, os sete anões e a Branca de Neve. Quais são os outros personagens que apareceram na história?

**Crianças:** Caçador, a velhinha...

**Professora:** O caçador... a velhinha não, que é a própria rainha lá... Quem mais são os personagens que apareceram na história?

**Criança:** O rei, a rainha (bem tímida)

**Professora:** O rei, a rainha já falou, né? Nós já falamos dos pais também.

**Criança:** A mãe dela também

**Professora:** A mãe da Branca de Neve, não é mesmo?

**Criança:** o pai...

**Professora:** ...que é o rei, que ela acabou de falar agora.... Por que você tá em pé, rapaz?

[*pequena pausa*]

Então o que que eu quero? Vocês vão escrever essa história da maneira que vocês imaginariam que ela pudesse acontecer, entendeu? Vocês vão imaginar com os sete anões, que não pode sair, a Branca de Neve, não pode perder e a rainha, que não pode perder. O resto você pode contar da maneira que você acha que poderia acontecer, que você gostaria que acontecesse. Vamo fazer de conta que agora a história é você que vai contar... é você que vai escrever o livro

**Criança:** Tem que fazer o desenho?

**Professora:** Claro! Que no final, tudo tem que ter um desenho. Mas eu quero primeiro que você conte a história, da sua maneira, como que você imaginaria essa história. (...)

(...) [após distribuir as folhas, explicar que não queria linha nas folhas brancas e escrever a data no quadro]

**Professora:** Aqui ó, eu quero que vocês contem a versão de vocês.

A observação da turma 1 nos permite fazer algumas reflexões sobre a condição de mediadora da professora. O trecho revela muito dessa condição que antecipa o fracasso, de modo que algumas questões são inevitáveis de se fazer antes de prosseguirmos com as análises: o que a professora considera literatura? De que estratégias ela lança mão para possibilitar que o aluno experimente a leitura do texto literário? Quais as formas de participação possíveis para esses alunos? Quais os objetivos de leitura literária na aula?

Partindo de dois polos privilegiados de leitura inseridos na instituição escolar: o leitor-professor e o leitor-aluno, Paiva (2005) expõe algumas questões em torno formação do leitor de literatura nessa fase da escolarização pela mediação do professor. A distinção entre os dois tipos diferentes de leitor é fundamental, uma vez que há uma série de diferenças no que diz respeito aos interesses que movem a leitura, tanto do professor, quanto do aluno. No caso da professora Nancy, ao mesmo tempo em que vê a leitura como redentora, apresenta argumentos ligados a concepções que se repetem em discursos oficiais sobre a leitura, mas que não significam nada quando repetidos em sala de aula. A esse respeito, Silva (1999) argumenta que

(...) não basta apenas discursar, com palavras bonitas, a respeito das finalidades sociopolíticas e culturais da leitura. Aquela famosa frase de Monteiro Lobato – “um país se forma com homens e com livros” – vem ressoando em nossos ouvidos através das décadas e

mostrando o valor e a importância da leitura para toda a população. “Ler é viver”, disse a rede Globo mais recentemente. Apesar das frases de efeito, do discurso empolado e retumbante, os programas de orientação de leitura pouco se modificam, revelando a real dificuldade dos nossos agentes culturais em passar do campo da teoria para uma prática consequente e transformadora. (...) (Silva, 1999:166)

Percebe-se na prática analisada aqui que as crianças são intimadas a ler e não convidadas ao ato da leitura, o que revela-nos uma atitude que costuma afastar as crianças do universo literário, em lugar de atraí-las. Além disso, a professora não demonstrava para as crianças a sua própria relação com a leitura na vida pessoal, ou seja, fora da escola. Em um dos raros momentos em que falou sobre suas leituras, mencionou que lê a Bíblia<sup>38</sup> inteira todo ano, e que, apesar de ser um livro grande, e de ser uma leitura “repetida”, consegue extrair diferentes significados a cada vez que lê. Assim, ela fala da importância de se ler a Bíblia, para que possamos *compreender os desígnios de Deus*, e para que ampliemos nossa capacidade de compreensão das *Suas vontades*. Apesar de mencionar os diferentes significados possíveis da leitura de um mesmo texto – no caso, a Bíblia – ou dos diferentes modos de se narrar uma história – no caso da história da Branca de Neve –, a professora não remete tais relações para os textos literários lidos em sala de aula. Percebe-se que ela desconhece ou desconsidera a intersubjetividade presente na produção de significado, impulsionadas pelo texto literário, não remetendo, por exemplo, às diferentes experiências que cada sujeito poderá ter diante de um texto ou mesmo diante das interações promovidas em um espaço coletivo de leitura como é a sala de aula ou a biblioteca.

Assim, percebe-se que a condição de participação das crianças na estratégia proposta restringe-se a reconhecer as semelhanças e diferenças entre versões de um mesmo texto, respondendo a perguntas cujas respostas são fechadas, exatas, unívocas. Assim, os objetivos de leitura literária demonstrados consistem em “dar a conhecer” alguns textos, promover uma “pseudointeração” da qual as crianças são convidadas a participar de forma passiva e obediente. Na tentativa de expandir as reflexões acerca desse processo de mediação, buscamos em Paulino (1998) algumas questões relativas à formação do leitor literário dentro da escola:

---

<sup>38</sup> A professora é evangélica e em diversos momentos menciona sua religião para as crianças como algo positivo, que mudou a sua vida. No próximo tópico, trataremos de algumas questões ligadas à religião nos momentos de mediação da leitura literária.

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas lingüísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (Paulino, 1998)

Percebe-se que nenhum desses “procedimentos” propostos pela autora foram adotados na aula antes da solicitação de que se produzisse uma “nova versão” da história de Branca de Neve, ou seja, não foi dado ao leitor a condição necessária para que este processasse a leitura e, no entanto, foi exigido que uma produção escrita fosse realizada, a qual dependia diretamente da leitura do texto. Conforme afirma Costa Val (1998), a produção de textos escritos deve-se inserir num processo de interlocução, isto é, o escritor deve assumir-se como um locutor que tem objetivo para escrever algo a um interlocutor, numa dada situação de interação verbal. Quando a produção escrita é simplesmente imposta, sem antecedentes que favoreçam a construção do sentido de se escrever, então a tarefa torna-se uma simples obrigatoriedade, para a qual o interesse das crianças não é despertado, conforme percebido na situação observada.

Com relação aos argumentos utilizados pela professora na turma 1, na tentativa de convencer as crianças sobre a importância da leitura, apresentam-se dois pontos importantes para a reflexão: se por um lado podemos questionar a posição de Nancy, que lança mão de objetivos pragmáticos da leitura como argumento, por outro é perfeitamente compreensível sua tentativa empenhada de encontrar um modo pelo qual as crianças se interessem por sua aula. Voltamos mais uma vez a Lahire (2004), na tentativa de compreender como se dão os processos de formação do sujeito leitor – professor e aluno – nesse espaço de interação. O autor afirma que para que se possa compreender a relação que se estabelece entre leitores e obras, é preciso considerar a realidade social dos leitores, bem como o conteúdo das experiências, *os vínculos efetivos com as obras, como são as recepções reais, e*

*não as desejadas por críticos e produtores culturais, autores e editores dessas obras.* (Lahire, 2004: 189). Nos momentos de observação ficou visível que as crianças, em seu papel de alunos, não conseguiam desvincular a leitura das atividades escolares, cuja finalidade exclusiva é a de que se cumpram tarefas, assim como Nancy, em seu papel de professora, não conseguia desvincular a leitura do seu papel educativo e edificante, quando, a todo custo, tentava buscar uma maneira de convencer as crianças da importância da leitura, por meio de propostas que acentuavam as atitudes desejadas por parte delas.

A turma 2, segunda turma para a qual Nancy leu a história de “Branca de Neve e os sete anões” (aula 05), manifestou um comportamento diferente ao ser questionada sobre o que conheciam da história, após a leitura pela professora: as crianças calaram-se e as poucas que falaram afirmaram nem ter qualquer conhecimento da história. A professora, visivelmente irritada com as respostas obtidas, conseguiu conter-se e tentou “puxar pela memória” das crianças que, aos poucos, passaram a participar mais da aula, mostrando realmente conhecer a história em outras versões, o que culminou na escrita coletiva de um reconto. Essa proposta de escrita coletiva é uma estratégia que provavelmente está relacionada ao nível menos avançado de domínio do código escrito apresentado por essa turma em relação à turma 1: Nancy optou por trabalhar com um texto coletivo, de modo que se pudesse trabalhar ao mesmo tempo com toda a turma alguns elementos da narrativa no momento da produção, uma postura que favorece a ampliação dos repertórios das crianças em favor da produção de textos. Grossi (2008), ao analisar a produção coletiva em uma turma de alfabetização - com vistas a perceber o aprendizado relativo aos gêneros textuais durante esse processo - relembra que *não é preciso esperar que as crianças “saibam escrever” para produzirem textos autênticos. Isso pode ser feito com o auxílio da professora, que se torna a escriba daquele grupo de alunos* (Grossi, 2008: 152). Tal como na aula aqui observada, Grossi percebe que *a produção coletiva de um texto é capaz de revelar como a língua não é um produto acabado, mas é viva e se faz presente na ação dos falantes, na interlocução (idem).*

Já a aula 06, observada na turma 3, a estratégia da professora foi completamente diferente, possivelmente por notar que, nas duas tentativas anteriores, os alunos não falaram sobre as diferentes versões conhecidas da história após a leitura. Nessa

turma, ao adentrar a sala de aula, a professora demonstrou uma maior flexibilidade e iniciou a aula já trazendo as questões, sondando o que as crianças conheciam da história, antes mesmo de escutá-la:

(...) **Professora:** Eu vou contar uma história pra vocês, [ruídos]  
Mas hoje, antes de eu contar a história, eu quero que vocês me contem a história da maneira que vocês sabem, depois eu vou contar a minha história, tá bom? Nancy vai querer que vocês contem pra ela, depois Nancy vai contar a dela. É a história da Branca de Neve. Quem já ouviu falar na Branca de Neve?

**Crianças:** Eu, eu!

**Professora:** Todos vocês. Como que é a história da "Branca de Neve" que vocês conhecem?

**Criança:** Que a bruxa queria matar a Branca de Neve

**Professora:** Começa com a bruxa querendo matar a Branca de Neve?

**Crianças:** Não! Não...

**Professora:** Como que a história da Branca de Neve que vocês ouviram contar? Conta pra mim.

**Criança:** xxx ruído de serra elétrica xxx [ruídos vindos da reforma do prédio]

**Professora:** Ah, não, você tá misturando com a história da Cinderela, a Cinderela que a a... madrasta não deixa ela ir no baile

**Criança:** Mas mesmo assim ela vai

**Professora:** É, mas eu não estou falando da da Cinderela, estou falando da Branca de Neve... A Branca de Neve, quem que aparece junto com a Branca de Neve, os outros personagens?

**Crianças:** O pai dela..., o anãozinho...

**Professora:** "O" anãozinho? Quantos anõesinhos são?

**Crianças:** Sete!

**Professora:** Sete anõesinhos.

**Criança:** Tem o pai dela...

**Professora:** Como é que foi essa história, vcs lembram?

**Criança:** Eu sei!

**Outra criança:** O pai dela, a mãe dela...

**Professora:** O pai e a mãe..tá

**Criança:** A mãe dela morreu...

**Professora:** E a mãe dela morreu, como é que é, a mãe dela morreu e ela nem tinha nascido, como é que foi?

**Criança:** Ela já tinha nascido...assim que ela tinha nascido a mãe dela morreu.

**Professora:** Ah, depois que ela nasceu.. muito bem! E o que que aconteceu antes da... por que que ela chama "Branca de Neve"?

**Criança:** Porque a mãe dela colocou esse nome.

**Criança:** Porque a mãe dela quis..

**Professora:** Não!

**Professora:** Eu chamo Nancy porque é o nome da minha bisavó. Então, a minha bisavó chamava Nancy, aí na minha família tem várias Nancy's, porque a minha bisavó,.. todo mundo.. é... ela era tão legal, tão legal, a vó Cici, que aí na família, cada um quis ter uma Nancy na casa dele. A Branca de Neve tem uma história, por que ela chamava "Branca de Neve" O que que é neve?

**Criança:** Neve é o gelo... quando cai o gelo, igual algodão... [ruídos inaudíveis]

**Professora** : Tá, em qualquer lugar cai essa neve?  
**Criança** : Não!  
**Professora** : Por que que cai essa neve?  
*[breve silêncio]*  
**Criança** : é no frio...  
**Professora** : No frio, é... mas.. lá no Rio cai neve?  
**Criança** : Não...  
**Professora** : Não, só lá fora nos lugares muito gelados que cai essa neve. E a neve vira uns floquinhos de gelo, né? ... então por que que ela colocou BRANCA de NEVE?  
**Criança** : Porque a mãe dela gosta desse nome!  
**Professora** : Tá, mas por que que a mãe dela pôs esse nome BRANCA de NEVE?  
**Criança**: Porque a bisavó tinha esse nome... *[risos]*  
**Professora** : Ah, a bisavó tinha o mesmo nome, então tá explicado.  
**Outra criança**: Ou então pode ser a tia dela que tinha o mesmo nome  
**Professora** : Ah, a-hã! Olha aqui: Como que era a pessoa da Branca de Neve?  
*[breve silêncio]*  
**Professora**: Como é que ela era? Igual: eu ó, eu... eu tenho o cabelo preto.. aqui é porque eu pinteí, mas  
**Criança** : Ela tinha os cabelos curtos, pretos..  
**Professora** : E a pele dela..?  
**Criança** : Branca..  
**Professora** : Hã.... e que cor era a boca dela?  
**Criança** : Vermelha! Vermelha!  
**Criança** : Rosa! *[Risos]*  
**Professora** : Ah, hã... vermelhinha, rosa.. será por que então que ela era branca, o cabelo era pretinho e os lábios vermelhos?  
**Criança** : Porque... porque a mãe dela.. porque ela éeeh...*filha de gente branca* *[trecho inaudível. Eu: É, é uma boa... ]*  
**Professora** : Tá então vamos largar isso aí.. Branca de Neve: Agora, o que que aconteceu com essa Branca de Neve?  
**Criança** : A... ela morreu!  
**Professora** : A Branca de Neve morreu??? *[em tom de espanto]*  
**Criança** : Não, a mãe dela morreu!  
**Professora** : Ah, a mãe da Branca de Neve morreu. Depois que a mãe dela morreu o que que aconteceu?  
**Criança C**: A mãe dela tava doente!  
**Professora** : Tá, e aí a mãe morreu  
**Criança** : Aí o pai que tava cuidando da filha  
**Professora** : Aí ficou só o pai e ela?  
**Criança** : Aí apareceu..  
**Criança**: Aí ela cresceu e aí depois apareceu uma bruxa *[nesse momento as crianças já disputam as falas]*  
**Criança**: Aí, aí apareceu uma bruxa igual a mãe dela que tava fingindo que era a mãe dela...  
**Criança**: é, tava fingindo que era a mãe dela, e falou assim: "Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonita do que eu? (...)"

Nessa turma, a professora consegue estabelecer um processo de comunicação mais dialógico com as crianças, de modo que aumenta consideravelmente a

participação das mesmas em sua aula. Assim, pudemos notar que as crianças manifestaram maior interesse pela história, o que nos leva a crer que não foi simplesmente a escolha do texto lido que provocou a reação vista nas duas turmas anteriores, apesar de acreditarmos que a escolha de um repertório que alcance mais facilmente o interesse dos pequenos leitores possa fazer mais sentido diante de sua realidade.

O modo como Nancy tenta não fornecer de antemão as informações, buscando fazer com que as crianças lembrem-se de detalhes da história, como, por exemplo, a razão do nome da princesa ser “Branca de Neve”, é um dos pontos mais interessantes dessa aula, apesar das pistas fornecidas não propiciarem um desenvolvimento da narrativa. A busca minuciosa de explicação das características físicas da personagem, em determinados momentos, gera uma ruptura com o pensamento corrente na aula, de modo que a condução da professora fica completamente refém dos detalhes, fazendo com que se perca toda a narratividade, que poderia despertar um maior interesse das crianças. Em determinados momentos, essa busca culmina em questões que fogem ao foco da aula, como, por exemplo, no momento em que as crianças afirmam que a menina é branca por ser filha de gente branca ou quando se menciona o fato de lugares frios serem aqueles em que há neve.

Na verdade, a professora esperava que as crianças deduzissem as razões explicadas na história – que a menina é branca como a neve, tem os lábios vermelhos como o sangue e os cabelos negros como o ébano – mas não fornece qualquer pista que possam fazê-las se lembrar desses detalhes, que só fazem sentido dentro da narrativa específica. Assim, devido ao modo como a professora propõe as questões, alguns aspectos da racionalidade são acionados pelas crianças na busca de explicação para fatos imaginários, mas Nancy não aproveita o momento para explorar algumas especificidades do texto literário, como, por exemplo, o pacto ficcional estabelecido, que rompe com certas racionalidades durante a leitura.

Nota-se ainda que as crianças misturam fatos e personagens de outras histórias clássicas, demonstrando, assim, que possuem um repertório pré-construído dessas histórias, que pode ter sido adquirido nos dois anos anteriores de escolarização ou em suas famílias, já que esses clássicos, além de estarem presentes na oralidade,

são facilmente encontrados em meios populares, tanto em versões impressas, quanto em outras mídias, como filmes e desenhos. Percebe-se, portanto, que a professora consegue despertar o interesse das crianças por certos detalhes da história, contudo, a curiosidade dos alunos não é suprida, uma vez que a professora não dá as respostas e surpreendentemente também não conta a versão do livro antes que a aula acabe

De acordo com as observações da aula 06, a contextualização e retomada de clássicos é um dos meios que podem favorecer a aproximação e o amadurecimento do leitor no contato com a literatura infantil. Até aqui pudemos perceber que as crianças interessam-se pelas histórias clássicas a partir do modo como as mesmas são abordadas. Na análise das aulas ministradas nas turmas 1 e 2, notam-se leitores pouco interessados na história e pouco diálogo estabelecido entre professora e alunos. A partir da aula ministrada na turma 3, momento em que a estratégia da professora volta-se para o diálogo com as crianças, o laço estreita-se e promove o interesse dos pequenos leitores, que passam a disputar o direito à fala e a demonstrar muito mais conhecimento da história do que a professora supunha, evidenciando a capacidade criativa das crianças em torno de histórias tão conhecidas por elas.

Os modos de abordagem da literatura, por serem subjetivos, não são *receitáveis*, assim, é possível deduzir dessas três aulas observadas que a interação entre o mediador e o leitor em formação favorece o desenvolvimento do interesse pela história – um passo importante para o letramento literário, segundo Paulino (1998). Portanto, acreditamos que, ao buscar uma aula mais interativa, o professor consegue envolver seus alunos, e, como consequência, desenvolver o interesse deles pela literatura.

As modificações percebidas no comportamento da professora nessa sequência de análise mostram-nos que as práticas docentes – embora permeadas pela teoria e pelas experiências anteriores – são construídas no dia a dia. Assim, cada situação requer uma postura diferenciada, já que os sujeitos da mediação não são iguais, ainda que possamos considerar algumas posturas de mediação mais genéricas que possam ser aplicáveis a diferentes contextos, já que, do contrário, a própria razão de ser desse trabalho seria esvaziada.

### 3.3. A mediação da literatura entre dogmas religiosos e condicionantes morais

*“(...) nem todos os poderes do leitor são iluminadores. O mesmo ato que pode dar vida ao texto, extrair suas revelações, multiplicar seus significados, espelhar nele o passado, o presente e as possibilidades do futuro pode também destruir ou tentar destruir a página viva.”*

*(Alberto Manguel)*

O terceiro agrupamento de aulas analisadas nesse capítulo foi selecionado por apresentarem questões moralizantes, sobretudo ligadas a dogmas religiosos em meio aos processos de mediação da leitura literária dentro da escola. Em geral, temos o conhecimento de que a escola muitas vezes enfrenta certa resistência por parte de famílias que se opõem a certas leituras, devido a crenças e dogmas religiosos. Silva (2008a) realizou uma pesquisa de mestrado na qual teve dificuldades em dialogar com algumas crianças durante as mediações, devido à resistência das famílias em aceitar a entrada da literatura em seus lares. A pesquisadora mostra, assim, que a forte influência da religião interfere nos processos de formação e afirma que *a relação que ocorre entre a criança e a Bíblia é mediada pela família*, apontando nessa pesquisa a necessidade de que a escola busque uma aproximação entre as práticas de leitura que as crianças trazem de fora da escola para, a partir delas, propiciar uma ampliação de horizontes de significações (Silva, 2008: 98). Sendo professora-pesquisadora da turma, Silva promoveu processos de interação entre as crianças, por meio dos quais se podem notar algumas “transgressões” que mostram que é possível expandir o horizonte de leituras das crianças, a despeito dos condicionantes proporcionados pelas leituras religiosas praticadas fora da escola.

Em nossa pesquisa, deparamo-nos com o oposto da situação: o agente escolar é quem promove modos de ler que estão pautados em seus princípios religiosos. Considerando que as famílias em geral já se apropriam dos discursos da esfera religiosa para formar suas crianças, conforme nos mostra Silva, temos um argumento adicional para que a escola pública – laica por pressuposto – promova a ampliação dos discursos e dos significados construídos em seu interior e não reforce a unicidade de sentidos durante a leitura.

Para pensarmos a esse respeito e darmos sequência às análises, torna-se necessária uma compreensão, ainda que básica, acerca dos diferentes modos de ler. Soares (2004), por analogia à distinção proposta Brian Street entre letramento como prática *autônoma* e letramento como prática *ideológica*, propõe que sejam diferenciadas também as concepções de leitura:

(...) pode-se dizer que há também uma concepção da leitura como prática *autônoma* considerada como um valor em si mesma, como intrinsecamente boa, sempre legítima, com efeitos sempre positivos sobre o indivíduo; e uma concepção de leitura que, recusando uma pretensa neutralidade dessa prática, a vê como prática *ideológica*, enraizada em e difusora de visões do mundo, veículo de inculcação de valores, podendo, portanto, ter efeitos e consequências os mais diversos. (Soares, 2004: 30)

Tomando como referência a segunda concepção de leitura apontada pela autora, as análises deste tópico dizem respeito à difusão de ideias e crenças religiosas por meio da mediação da leitura literária no interior das turmas pesquisadas. Segundo Freire (1996), *ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica*, e sinaliza o respeito às diferenças como um dos princípios básicos para a atuação de um educador comprometido com a prática transformadora:

Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade. (Freire, 1996: 134).

A partir dessa citação, podemos fazer duplo exercício de análise: de um lado, é possível partir das reflexões do autor para questionar o modo como a professora lida com “posições dogmáticas” no exercício de sua profissão, conforme poderemos perceber com mais clareza no decorrer desse tópico, já que a professora parte de sua formação religiosa específica para tentar “impor” aos alunos o seu modo de se relacionar com os livros e, por conseguinte, com o mundo. Por outro lado, é possível adotar esse pensamento como um modo de ponderar nossas considerações a esse respeito, uma vez que acreditamos que os comportamentos aqui analisados estão inseridos em um contexto mais amplo, o qual não podemos desconsiderar, sob o risco de cairmos exatamente no mesmo equívoco, que é partir dos nossos princípios e ideias e fazer “julgamentos de valor” sobre as práticas do outro.

Para as análises desse agrupamento, selecionamos algumas falas representativas, destacadas de diversos processos de interação, não havendo, assim, um quadro específico para a descrição das aulas analisadas, já que tais observações se deram ao longo de todo o semestre.

Algumas análises feitas nesse tópico corroboram com estudos<sup>39</sup> do campo do letramento literário, no que diz respeito à presença de aspectos moralizantes nos processos de mediação da leitura literária dentro da escola. Ramos *et. al.* (2008) constata que o trabalho com a literatura na escola permanece com essa tendência à busca pela lição de moral ao pesquisar como as crianças processam suas leituras, verificando que

através da análise de entrevistas individuais realizadas com crianças que leram um texto literário, constatou-se que a leitura das crianças foi superficial e tendenciosa, gerada pela primazia da palavra diante da ilustração e pela busca de lições moralizantes ou conteúdos escolares nas obras literárias, em detrimento de suas qualidades estéticas, sinalizando desconhecimento das especificidades do gênero literário pelo aluno. (Ramos *et. al.*, 2008:2)

Em nosso estudo, o fator que fica mais evidente nesse sentido é a tendência moralizante e em defesa de crenças religiosas, que, embora não possa ser generalizada para o ensino de literatura em qualquer escola pública nos dias atuais, mostra-se como um ponto relevante nessa discussão, especialmente por ter sido um aspecto bastante recorrente nas observações.

No capítulo em que recuperamos um pouco da história da literatura infantil e da escola<sup>40</sup>, tentamos demonstrar o vínculo existente entre essas duas instituições sociais, principalmente nos objetivos primordiais de ambas em seu surgimento: educar a infância. Atualmente, a literatura infantil tem buscado alcançar o *status* de arte, tentando dissociar-se cada vez mais da pedagogia e, lentamente, ultrapassar a visão “preconceituosa” pela qual foi vista por muitos anos, quando, em razão de sua associação com as funções educativas, era considerada inferior à “literatura para

---

<sup>39</sup> Entre os estudos realizados em torno da formação do leitor de literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacam-se os trabalhos realizados por Flávia Brochetto Ramos, da Universidade Caxias do Sul, bem como de sua equipe de orientandos e ex-orientandos, cujos estudos abordam a perspectiva da mediação escolar nos processos de formação do leitor literário, em pesquisas que apontam a presença da perspectiva moralizante durante a mediação, como empecilho para o efetivo trabalho de letramento literário na escola. Para maiores detalhes, ver RAMOS (2008).

<sup>40</sup> ver página 33.

adultos” (Hunt, 2010). A respeito dos usos da literatura infantil como meio de divulgação de crenças e valores para o leitor criança, Cadermatori (2009) afirma que

O uso da literatura infantil para expressar a idealização de certa etapa da vida, ou a transmissão de idéias para a formação de determinado tipo de sujeito, continua vigente. Só o que mudou foi o modo de fazê-lo e os conteúdos a serem transmitidos. (...) conceitos de indiscutível importância, postos em circulação com os melhores intuítos educativos, são endereçados aos textos de literatura infantil e colocados onde não cabem. (Cadermatori, 2009: 48)

Embora saibamos da existência de livros *paradidáticos* cuja importância no processo educativo é inquestionável, concordamos com a autora quando a mesma reitera que não é função da *literatura* transmitir regras, *antídotos a males sociais variados*. Para ela, o papel da literatura vai além da transmissão de regras e valores, por deixar *vazios por onde podemos ingressar com nossa imaginação, nossa experiência, nossa capacidade para completar e refazer o narrado* (idem: 50). Desse modo, tanto no campo editorial quanto no campo das políticas públicas, tem-se notado avanços significativos no processo de dissociação entre literatura infantil e transmissão de valores e regras. O edital do PNBE, por exemplo, define com clareza os objetivos para os quais as obras literárias são selecionadas, bem como os critérios de seleção das mesmas:

O contato das crianças com a literatura, da creche ao ensino fundamental, deve promover momentos de alegria, de fantasia, de desafios para a imaginação e para a criatividade, de troca e de experiência com a linguagem escrita. O livro destinado às crianças precisa envolver sentimentos, valores, emoção, expressão, fantasia, movimento e ludicidade, permitindo inúmeras interações. (...) Os textos deverão ser eticamente adequados, não se admitindo preconceitos, moralismos, estereótipos. (Edital PNBE 2012<sup>41</sup>– anexoll: 22)

Percebe-se, portanto, que ao adquirir livros para as escolas, o objetivo do Estado é propiciar uma relação artística com as obras literárias, estabelecendo também princípios éticos na composição da obra, preconizando, assim, que esse deva ser o tratamento dado ao livro nos processos de mediação<sup>42</sup>. Assim, o edital é categórico em afirmar que *não serão selecionadas obras que apresentem didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem,*

<sup>41</sup> Disponível em <[www.fnnde.gov.br/index.php/edital-pnbe-2012/download](http://www.fnnde.gov.br/index.php/edital-pnbe-2012/download)>

<sup>42</sup> No entanto, nota-se cada vez mais a necessidade de que a formação dos mediadores acompanhe as obras entregues nas escolas para que de fato se cumpram os objetivos estabelecidos no edital.

reconhecendo que, embora tenha a capacidade de transmitir inclusive valores indesejáveis, não é essa a função das obras literárias. Supondo que é interesse das editoras a aquisição de livros por parte do governo, podemos supor que as definições presentes no edital podem também contribuir para o avanço crescente na produção das obras voltadas para o público infantil, que passam a ser produzidas cada vez mais de acordo com o padrão de qualidade exigido.

Dessa maneira, notamos que, embora os livros selecionados pela professora não façam parte do acervo de obras adquiridas pelo PNBE, a maior parte dos livros lidos em sala de aula pela professora não é composta por histórias que propõem posturas moralizantes<sup>43</sup>, ou seja, são livros que permitem uma leitura literária, no sentido de proporcionar ao leitor a possibilidade de uma leitura múltipla, cuja interpretação não tenha uma direção única. Contudo, a despeito das possibilidades oferecidas pelas obras, o que se observou nos comportamentos de Nancy foi uma constante busca pela “lição de moral”, ensinamentos de regras a serem localizadas na obra lida.

Essa é uma questão interessante por revelar que a “qualidade” inerente ao acervo por si só não é capaz de garantir a adequada escolarização da leitura literária. Uma das inadequações expostas por Soares (1999) situava-se justamente na ausência da literatura em seu suporte livro, na transposição da literatura para o livro didático. No entanto, hoje o livro literário está cada vez mais presente na escola e mesmo assim notamos que as inadequações permanecem – agora no âmbito das mediações.

A partir da análise do trecho a seguir, podemos perceber como inadequações na leitura podem ocorrer à revelia do que propõe a obra literária: trata-se da transcrição de um trecho representativo da fala da professora Nancy após a leitura do livro “A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho”, que traz uma versão bastante diferente do conto lido anteriormente para as crianças. A pedido da professora, a leitura foi feita por mim, que tive a oportunidade de possibilitar uma maior interação entre as crianças e o livro, permitindo que assentassem próximas à

---

<sup>43</sup> Para ter acesso a todas as obras disponibilizadas para as crianças ao longo das observações, ver anexo III, página 129

minha cadeira, de modo a terem um contato mais próximo da obra<sup>44</sup>, especialmente em seus detalhes visuais. Para que se possa compreender melhor o trecho transcrito a seguir, faz-se necessária uma breve elucidação do conteúdo do livro: trata-se de um livro animado, que faz uma releitura do conto, na qual o lobo pede ajuda para Chapeuzinho Vermelho, com o objetivo de se tornar um lobo melhor. A menina resolve ajudá-lo e, após as mudanças, ele fica mais famoso do que ela, recebendo prêmios e congratulações por seus feitos. Ao perceber que havia perdido o posto de “menina mais boazinha da floresta”, Chapeuzinho resolve armar uma “cilada” para o lobo, que volta a ser mau, como o conhecemos na “versão oficial”. Ao final da leitura, enquanto as crianças disputavam a fala, interessadas em comentar sobre a história, a professora fez uma interrupção no processo de interação e deu início à fala que iremos analisar a seguir:

**Professora:** Agora, olha gente, interrompendo um pouco aqui.. oi! [*para uma criança que estava falando junto com ela, comentando sobre como havia gostado do livro, como era diferente, legal...*]

**Professora:** Pessoal, vocês acham que de fato a chapeuzinho vermelho era boazinha? O que que vocês acham?

[*Algumas crianças afirmaram que sim, outras que não*]

**Professora:** A pessoa que tem o caráter que ela teve é boazinha, gente?

**Crianças:** não!

**Professora:** Ela tem uma aparência, né? Porque a inveja tomou conta dela, né, ela planejou uma coisa má, não é mesmo?

**Crianças:** ãhã

**Professora:** então é isso que a gente tem que ter cuidado... “Ah, fulana é boazinha pra mim”,.. Boazinha em quê? Porque não é só a aparência que faz você ser boazinha, é sua atitude, é sua ação!

**Professora:** parece que ela era boazinha! [*trecho inaudível*] então porque o lobo acabou tendo uma natureza melhor do que a dela, porque pelo menos ele queria mudar, ser diferente, não é? Que quando ele consegue, que ele tá naquele processo de ser cada vez melhor, a inveja da Chapeuzinho entrou, não foi? E fez ele voltar naquela natureza ruim... isso não é legal... tem muita gente que faz a mesma coisa, não é mesmo? Tem muita gente que faz a mesma coisa, entre colegas, não é? Aí, né, tem uma colega legal.. aí os outros “hummm, ela tá realçando mais, vamos fazer uma sacanagem com ela?” Não é assim? Isso não é legal. O que é bom tem que ser dentro da gente, não é a aparência, entenderam, não tem gente que fala assim “Ó, Nancy, você pensa que ele é assim, mas não é não, ó, quando ele tá longe ele faz isso e isso e isso”, não é mesmo? Não é assim que vocês falam?

---

<sup>44</sup> Por meio das imagens presentes no anexo VI, em especial pela imagem 08, situada na página 138 desta dissertação, é possível visualizar melhor o modo como as crianças se organizaram para a escuta da história nesta aula

[breve silêncio. A essa altura as crianças já tinham perdido a vontade de comentar sobre a história]

**Professora:** pois é, isso é muito sério! A gente tem que preocupar com o que tá dentro da gente, o que passa pela cabeça da gente, né? Ser bonzinho ou boazinha não é aquela pessoa que fala mansinho, não, ser boazinha é ter a conduta, a postura, né? É.. eu tenho cara de brava mas eu não sou capaz de de.. é..é... pôr o pé prá outra pessoa cair, não sou capaz de desejar um mal pra ela, que ela adoça ou que as coisas dêem errado pra ela, ela.. a pessoa melhorou de vida eu não tô querendo que ela piore, que a vida dela seja a minha, é isso que a gente tem que ter cuidado, né? É como a gente age, a nossa postura, as nossas atitudes, não é?

[outro breve silêncio]

Embora a história lida traga de fato o sentimento da inveja como pano de fundo, traz também uma grande riqueza de detalhes visuais e textuais que propicia a interação das crianças com a narrativa, possibilitando muito mais do que o uso do livro apenas para extrair lições de moral. Ao abordar sentimentos como a inveja, a prepotência, entre tantos outros sentimentos questionáveis do ponto de vista ético, a literatura lembra-nos de que não somos totalmente bons ou maus, expondo assim nossas fragilidades, nossos defeitos e incompletudes, próprios da nossa condição humana. Mais uma vez lançamos mão das reflexões de Freire (1996), que sinaliza a consciência da incompletude como uma das exigências próprias da prática educativa, já que sendo conscientes da nossa condição humana, de “ser inacabado”, podemos reconhecer nosso condicionamento e, assim, buscar *ir mais além* dos limites impostos pelo nosso condicionamento (Freire, 1996:50). Portanto, a vertente moralizante proporcionada pela literatura não é negativa em si, já que através dela podemos tornar-nos conscientes de determinadas limitações humanas e existenciais, porém, esse é apenas um dos aspectos que podem ser inferidos nos processos de interação em torno de uma obra, e não o foco da leitura.

Na aula analisada aqui, percebe-se que, sob a influência do discurso religioso, cuja base é monossêmica e maniqueísta, pautada pela separação rígida entre “certo e errado”, “bom ou mau”, a professora demonstra uma preocupação exclusiva e exaustiva em localizar para os alunos a “lição de moral” que se pode tirar do texto, ignorando toda a riqueza da obra como, por exemplo, a inversão de papéis dos personagens, a intertextualidade, a metalinguagem, a criatividade do projeto gráfico, entre outros aspectos que poderiam ter sido explorados a partir do livro lido. Assim, ao abordar apenas a questão da necessidade de seguir as regras e a atitude

invejosa da personagem no desfecho da história, a professora propõe uma mediação restrita à identificação de padrões de comportamento, não abrangendo as possibilidades de leitura literária da obra e, mais do que isso, não permitindo que as opiniões se formem de formas divergentes. Cabe aqui uma interessante reflexão trazida por Silva (2008), sobre o trabalho com a literatura em sala de aula:

(...) a literatura pode ser tudo (ou pelo menos muito) ou pode ser nada, dependendo da forma como for colocada e trabalhada em sala de aula. Tudo, se conseguir unir sensibilidade e conhecimento. Nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desencontradas. (Silva, 2008: 46)

O trecho que se segue é extraído da sequência à fala anterior, na qual os aspectos morais e éticos foram mais uma vez postos em relevo de modo questionável, já que assumem contornos dogmáticos e até catequéticos durante o processo de mediação, reforçando-se assim o fechamento perante as mencionadas possibilidades de abertura da leitura proporcionadas pela obra. Conforme é possível perceber no trecho a seguir, a questão da religião como princípio básico na formação da professora aparece com bastante evidência:

**Professora:** porque as pessoas podem mudar, não é? A Nancy... eu não sabia rir, não sabia cumprimentar ninguém, não dava conversa com ninguém, era muito metida, era assim, achava que eu era melhor do que todo mundo, entendeu? Não conversava com ninguém, eu escolhia as pessoas que eu queria andar com elas.. Depois que eu conheci Jesus de verdade, ele mudou a minha vida, porque é só ele que muda a gente, não é? Hoje eu converso com todo mundo, me dou com todo mundo, faço favor pra todo mundo e... dou muitas gargalhadas, né? Aí mudei a minha atitude, tá? Eu sou muito brava, mas eu era mais brava do que vocês pudessem imaginar ainda, tá? Hoje eu sei orar pelos alunos, eu oro muito por vocês, às vezes quando eu tô brava demais com um, eu falo “Ô Senhor, me ensina a trabalhar com ele de um jeito diferente” e o Senhor vai ajudando. As pessoas às vezes que têm o vício do álcool, elas querem sair do processo, se elas quiserem elas saem do processo, basta pedir ajuda. A Eliana deve ter falado aí na primeira regra né, que ele precisou passar foi não comer carne, não foi? Então todo mundo precisa de uma regra, todo mundo precisa de um limite, não é? As regras nos fazem lembrar o que é certo e o que é...

**Crianças:** errado

**Professora:** errado. (...)

Nota-se que, como forma de reforço às questões morais acionadas anteriormente a partir da história, a professora aborda ainda questões ligadas à sua experiência religiosa específica, extrapolando o contexto da sala de aula. Ao fazer comentários

acerca de suas orações, das mudanças proporcionadas pela religião e outros detalhes de sua história pessoal, Nancy acaba mudando o foco da aula para as relações de trabalho, de família, entre outros aspectos de “como devemos nos comportar”, não retornando ao texto a não ser para dar o exemplo da regra que o lobo teve que seguir para conseguir mudar. Esse discurso provocou nas crianças um visível desestímulo para com a aula: a princípio elas se mostraram bastante interessadas em fazer seus próprios comentários sobre o livro, e, ao final da aula, o único meio de participar da aula era concordar com a professora. Sabemos que a literatura pode proporcionar certas reflexões éticas, morais ou mesmo religiosas, porém, torna-se evidente que o ensino de literatura não deve se pautar por esses aspectos tomados de maneira dogmática e tendenciosa como se fossem as lições ou a moral que a história tem por objetivo passar, sob o risco de que se promova antes o afastamento do que a aproximação da criança com o livro literário. Através da interação em torno da história, as crianças certamente poderiam aproximar-se do ponto que Nancy desejava – falar da inveja, das regras – porém por outros caminhos, sem que fosse necessário o direcionamento da interpretação que chegou pronta para as crianças, dada como um único modo de compreender os sentimentos humanos, sem a oportunidade de que elas mesmas fizessem a sua própria reflexão.

A leitura está, portanto, ligada ao modo como o leitor posiciona-se diante de um texto e a atitude mediadora da professora pesquisada nos mostra como é possível que se faça uma leitura não-literária mesmo quando um texto se propõe literário, quando um texto se abre a múltiplas interpretações. Retomando o pensamento de Cadermatori, trazemos um trecho em que a autora justamente contesta a submissão da literatura ao “politicamente correto”:

Ao criar um mundo próprio, a literatura reage ao mundo fora do texto, desviando-se dele, revogando suas leis naturais, revertendo e revisando seus postulados, suas crenças. É por isso que um livro de literatura não serve como porta-voz de nenhuma causa, programa, doutrina, ideologia. Não prega. Não faz propaganda de nada. Não se submete ao “politicamente correto”. Não representa interesse de ninguém, porque uma de suas funções é construir contra-afirmações às crenças de todo tipo” (Cadermatori, 2009: 50)

Como se pode perceber a partir das análises feitas até aqui, as condições de leitura literária ampliam a discussão para além das características inerentes à obra. No exemplo citado, tem-se uma história conflituosa que não se submete aos

moralismos, panfletagens ou didatismos, muitas vezes presentes em livros endereçados ao público infantil. Entretanto, a despeito das possibilidades oferecidas pelo livro, a leitura promovida pela professora submete a história ao julgamento de valor – que tem como referência ensinamentos postulados pela religião específica da mediadora.

Tendo em vista que nesse caso não são as obras as responsáveis pelas inadequações dos processos de mediação da leitura literária, nossas atenções voltam-se para as esferas que perpassam o processo de construção de significados da leitura literária dentro da sala de aula. Compreende-se, assim, que embora tenham-se evoluído os modos de conceber a literatura e de pensar seu ensino, bem como os modos de pensar a leitura de maneira geral, a escola prossegue trabalhando a leitura literária conforme se trabalhava há mais de cinquenta anos: com procedimentos de leitura mecanizada, interpretação pronta, que busca respostas pré-estabelecidas e que ignora os vazios do texto. A respeito das diferentes versões de um texto, Rojo faz referência às *possibilidades infinitas* de réplica, mostrando-nos que as diferentes versões proporcionam diferentes leituras, modos infinitos de se conceber um texto, passando necessariamente pela subjetividade do leitor. Assim, a autora sintetiza a contradição existente entre os avanços alcançados no campo conceitual e as práticas escolares de leitura:

a partir dos anos 1990, a leitura tem sido vista como um ato de se colocar em relação a um *discurso* (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de *réplica*, gerando novos discursos/textos. (...) No entanto, a leitura escolar parece ter parado no início da segunda metade do século passado. [*grifos da autora*] (Rojo, 2009: 79).

A partir do momento em que um professor faz a própria interpretação de um texto e a traz pronta para ser apenas “deglutida” pelas crianças, ele poda a sua capacidade de estranhar, de questionar e, assim, de posicionar-se diante do mundo a partir da leitura literária. Desse modo, concordamos com Cademartori (2009), quando afirma que à ausência desse *espaço de liberdade*, dessa multiplicidade que envolve diferentes vozes e tensões, desse *cruzamento de falas* e dessa *aventura de sentidos*, não há literatura (Cademartori, 2009: 50).

Dando sequência à análise dos processos de mediação observados, trazemos outra questão importante a ser analisada neste tópico: a tentativa de estimular a criança em direção à leitura literária por meio da indicação verbalizada de posturas a serem assumidas em prol de sua formação. Na forma de discursos vazios de sentido para a criança, a professora “prega” a importância de ler, de formar-se leitor, deixando implícito em suas falas que o sujeito que “lê muito” é superior ao que “lê pouco”. Tal pressuposto já se mostra equivocado na premissa inicial de que toda leitura é equivalente. “Ler muito” ou “ler pouco” são conceitos relativos e requerem o complemento do verbo ler, como havia sugerido Soares (2005), já que ler muitas receitas culinárias não é o mesmo, por exemplo, que ler muitos livros de ficção científica, que, por sua vez não é o mesmo que ler muito a Bíblia. Não acreditamos que haja uma hierarquia dessas leituras, apenas reiteramos que há diferenças entre os modos de ler cada gênero presente na sociedade e que o reconhecimento dessas diferenças faz parte do processo de letramento das crianças, portanto pode - e deve - ser ensinado na escola.

Os trechos que analisaremos a seguir fazem parte de uma aula que foi quase totalmente ocupada por esses “discursos formadores” da professora, que dá exemplos de suas próprias leituras e da formação de seu neto como leitor. A aula ocorreu no dia 19 de abril, e, antes de iniciar a fala, a professora informa que irá ler para eles o livro “Terra sem males”, em homenagem ao dia do índio e também ao dia do livro – que foi no dia anterior. Para falar da importância do livro e da leitura, Nancy profere um longo monólogo para as crianças:

**Professora:** (...) É essa sensação, é isso que o livro traz pra nós, esse tanto de idéia, que aí um ajunta com a idéia do outro.. então você pega uma história aqui, lê outra história aqui, ouve uma outra história contada por alguém e você começa a ver tantas ideias, que você começa a ter tantas ideias, que você começa a perceber que você mesmo pode também montar a sua própria história.. não é? Então, é isso, o livro é isso, é pra você crescer, pra você saber escrever. Eu estava comentando ontem num passeio que eu fiz, falando assim com.. com uma amiga minha: “Olha, fulana, é, eu tinha tanta dificuldade de escrever, mesmo sendo professora, eu tinha tanta dificuldade de escrever... à medida que eu leio muito a Bíblia, à medida que eu leio muito livro, que eu não tava acostumada a ler, mesmo dando aula, eu tinha muita dificuldade de escrever e hoje eu não tenho, hoje as coisas fluem na minha boca, fluem na minha cabeça [*trecho inaudível*] e eu então posso escrever. Ontem eu tinha que escrever duas coisas prá pessoas diferentes, e eu escrevi com a maior facilidade, por que? Porque eu comecei a

aprender que o livro não pode faltar na minha vida, eu preciso ler.. agora, eu comecei com livro difícil? Não, comecei com livros mais fáceis que eu desse conta de entender o livro, sabe, não é com qualquer livro que vem na sua mão não. Eu não dava conta de ler livro se não tivesse gravura, aí depois que eu acostumei a ler livros com gravura, eu comecei a ler os outros. A Bíblia eu dava conta de ler só um trechinho, hoje eu consigo ler todo ano a bíblia inteira e cada vez com um tempo menor, então isso é um hábito, isso tem que acontecer na vida da gente.

Percebemos nesse trecho que a professora fala da importância do livro em sua própria vida, porém de forma abstrata, por meio de “frases prontas”, indicando assim que acredita que o processo de formação de leitores literários se dê dessa maneira objetivada. Por meio de algumas falas e atitudes da professora, podemos inferir que seu próprio processo de formação como leitora ocorreu de forma tardia e inserida em processos de objetivação do ato de leitura, no sentido de que é preciso “ler para crescer”, “ler para escrever melhor”. Além disso, sabemos que historicamente o protestantismo foi um dos grandes responsáveis pela difusão da leitura no Brasil e em outros países do mundo, e, pelas indicações dadas pela própria Nancy em suas falas, certamente pode ter influenciado também em sua formação como leitora. Talvez essa seja uma das razões pelas quais a professora não consegue conceber um modo de formar seus alunos, não dando conta, portanto, de destacar para as crianças a possibilidade de leitura desprendida de aprendizagens, sejam elas morais, pedagógicas ou religiosas, mostrando a leitura sempre associada à possibilidade de vantagens situadas no futuro. Os modos de apropriação da literatura por parte da mediadora, cuja relação com a leitura está atrelada à necessidade de ler ou a motivações religiosas<sup>45</sup>, sinalizam modos de apropriação da literatura que nos permitem compreender algumas de suas práticas. Aguiar (2006), com base no recorte teórico da sociologia da leitura, afirma que

o exame das trajetórias dos leitores diagnostica interesses, motivações para leitura, reações diante dos textos, lugares sociais e culturais que ocupam, influências que exercem, enfim todos os meandros seguidos em seu processo de formação. (Aguiar, 2006: 241)

---

<sup>45</sup> A professora menciona ao longo das aulas observadas: a bíblia, *A bolsa amarela*, de Ligia Bojunga, *Nicolau tinha uma ideia*, de Ruth Rocha e *O picapau amarelo*, de Monteiro Lobato.

Assim, as influências notadas no processo mediação propiciado pela professora remetem à reflexão feita por Silva (1999), que indica a necessidade de modificações nos processos de formação do mediador:

(...) não basta apenas discursar, com palavras bonitas, a respeito das finalidades sociopolíticas e culturais da leitura. Aquela famosa frase de Monteiro Lobato – “um país se forma com homens e com livros” – vem ressoando em nossos ouvidos através das décadas e mostrando o valor e a importância da leitura para toda a população. “Ler é viver”, disse a rede Globo mais recentemente. Apesar das frases de efeito, do discurso empolado e retumbante, os programas de orientação de leitura pouco se modificam, revelando a real dificuldade dos nossos agentes culturais em passar do campo da teoria para uma prática consequente e transformadora. (...) (Silva, 1999:166)

Sabemos, portanto, que a despeito de metas preestabelecidas de leitura ou de “frases prontas”, o processo de formação do mediador passa também pela formação do chamado “gosto pela leitura”, que é lento e quase imperceptível, conforme nos mostra Bourdieu (2001), quando fala em *habitus*<sup>46</sup>. Há uma série de controvérsias envolvendo a questão acerca das leituras de professor. Batista (1998) discorda da afirmação de que os professores sejam não-leitores, pois eles *vivem no interior de uma sociedade letrada e estão submersos num espaço – que é o escolar – construído em torno de uma rede de práticas que faz uso intensivo da escrita* (Batista, 1998: 28). O autor afirma, porém, que os professores são leitores *escolares*, isto é, leitores que em geral investem suas leituras de maneira associada à disciplina, ao esforço, à obrigatoriedade.

Por outro lado, é possível perceber que Nancy tem em mente esses esquemas de percepção, inserção e familiarização com a leitura quando, em seguida, menciona a formação de seu neto como leitor:

**Professora:** Alguém me perguntou: “Por que que seu neto gosta tanto de ler? Como que você fez? Eu.. pra começar, quando ele tava lá na barriga da mãe dele, eu comprei doze livros de uma coleção e pedi a mãe dele pra ir lendo pra ele, porque o bebê escuta, o bebê ouve! Quando a mamãe tiver grávida, pode conversar com o bebê na barriga, falar “Eu te amo tanto” “eu gosto tanto de você! “Que bom que você vai chegar..” “Olha, nós vamos ser amigos” .. Pode falar que o bebezinho ta ouvindo, já é um bebezinho que ouve lá

---

<sup>46</sup> sistema de estruturas interiorizadas, que envolve esquemas de percepção e de ação, que constituem a condição de toda objetivação

[*nesse momento, algumas crianças tentam falar alguma coisa, mas a professora prossegue*].

Então ele ouvia lá as histórias que a mãe contava. Quando ele nasceu, quando ele era bebezinho, punha o cd pra ele ouvir, ele ouvia quando ele tava dormindo, e assim, quando ele foi já dando os primeiros passos, eu fui dando livro pra ele, então já lia muita história, então a vida inteira ele conviveu com história, a vida inteira teve livro na vida dele. Ele tem na biblioteca dele mais de duzentos livros lidos pelo pai.. e agora será lido por ele. Por isso que a Nancy fala: “Gente, olha, livro é bom, vamos ouvir história, vamos prestar atenção, por uma história você consegue contar a sua, né? Vamos contar de uma maneira que vocês entenderam, que é assim que vai ficando na mente da gente e a gente vai começando a aprender, porque sem o livro a gente não tem crescimento.

A análise desse trecho mostra-nos que a professora tem a noção de que a formação do chamado “gosto pela leitura” é um processo lento e que está relacionado à familiaridade contínua com livros, contudo, não consegue estabelecer a mesma relação mediadora quando se trata de seus alunos. Com o objetivo de incentivar as crianças, ela afirma a importância fundamental que tem a leitura de livros para a vida do indivíduo, porém, não busca interagir com as crianças de modo a conhecer mais de perto sua história com a leitura, ainda que tal história seja da ausência do livro em sua vida familiar. Ao dar o exemplo do neto, a professora parte do princípio de que para a se formar leitor é preciso haver condições ideais na família, deixando implícito que aquelas crianças, por viverem em condições tão diferentes das mencionadas, não teriam condições de se formar leitores, a menos que conseguissem perceber – como ela afirma que tardiamente percebeu – o valor da leitura em suas vidas.

Sabemos que a literatura como arte valorizada e difundida, sobretudo nos circuitos sociais da elite dominante, pode levar à distinção entre quem lê e quem não lê, e a escola, como um dos agentes responsáveis por reduzir tal distinção, muitas vezes acaba por ampliá-la. Ao ouvir um adulto dizer, mesmo de maneira implícita, que para ser um bom leitor é preciso “nascer entre livros”, “herdar mais de 200 títulos”, “ler a Bíblia inteira uma vez por ano”, ou “ter necessidade de ler *para* escrever”<sup>47</sup> – a criança pode sofrer um processo inverso de formação, já que o sentido imediato

---

<sup>47</sup> Essa noção da leitura como componente básico para a escrita é relativa, uma vez que há sujeitos que lêem bastante e quando pretendem escrever não são tão bem-sucedidos. Tal noção é discutida de forma sucinta em uma matéria publicada na revista nova escola, disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/ler-escrever-432060.shtml>>

para a realização das “tarefas” de leitura não é percebido nessa relação com o futuro, ainda tão distante para elas.

Focalizaremos a seguir mais dois exemplos que podem proporcionar uma maior dimensão do modo como as crenças religiosas da professora permeiam suas aulas. O primeiro é uma aula em que a professora leu o livro “O arco de sete cores” para a turma 2: antes de ler o livro, a professora conta a história bíblica da arca de Noé, afirmando que o arco-íris só existe porque é o símbolo da aliança de Deus com Noé e com os homens. Nancy não explica que a versão bíblica é apenas uma das versões para a existência do arco-íris e reafirma que, embora a literatura possa criar outras versões sobre o surgimento do arco-íris, a história verdadeira é essa que está na Bíblia.

Outro exemplo que nos permite refletir como sua prática docente está condicionada às suas crenças religiosas, trazendo equívocos dogmáticos de religião como “verdades” para as crianças encontra-se em uma aula na qual a professora menciona o saci<sup>48</sup> como “um ser das trevas”, que existe de verdade e que faz muita maldade:

**Professora:** (...) existem histórias que não são registradas, aquelas histórias de antigamente.. antigamente se contava história demais, de de lobisomem, de assombração.. eles iam inventando, inventando, (...) É o chamado folclore, né? Tem pessoas que confundem o folclore com coisas das trevas, coisas reais, como ali naquela sala tem um tal de saci ali... Vocês acham que saci pererê é um folclore, que ele não existe, que ele é real, o que que vocês acham?

**Crianças:** ele não existe!

**Crianças:** ele é um folclore...

**Professora:** Vocês acham? Quem acha que existe?

[*uma única criança levanta a mão*]

**Professora** [*olhando para a criança*]: Eu também concordo com você, ele existe mesmo, né? E faz muito mal! Saci pererê, mula sem cabeça, bruxa, é... aquele curupira.. essas coisas não são inventadas, elas são reais, elas existem!

[*algumas crianças fazem cara de incrédulas, outras de espanto*]

**Professora:** Quando a gente lê Bíblia, a gente sabe que tem as trevas e tem a luz. Tem Jesus que veio para nos libertar dessas coisas ruins. E essas coisas ruins não nos faz bem, então a gente não brinca com aquilo que não faz bem, brinca?

**Crianças:** não

**Professora:** Por que que vocês tão ouvindo muito aí matando, estuprando, e... violentando, pondo fogo em escola [*referência ao*

---

<sup>48</sup> A imagem do mural em que se encontra o mencionado personagem folclórico encontra-se na imagem 2, anexo VI, página 137.

*ocorrido na escola nesse mesmo dia no bloco do terceiro ciclo], vocês acham que isso vem de onde? Dessas coisas ruins...*

**Uma criança** *[a mesma que falou que acredita em saci]:* das trevas!

**Professora:** Das trevas! Então a gente não inventa brincar com essas coisas assim não: vestir de bruxa, vestir de saci pererê, vestir de curupira, essas coisas não envolve.. a gente não envolve com quem é ruim. Quando a gente anda com pessoa ruim, a gente não começa a fazer as mesmas coisas ruins?

**Algumas crianças:** ã-hã (...)

Com base em seus princípios religiosos, a professora desconstrói para as crianças a ideia de saci como um personagem folclórico que está presente em tantas histórias conhecidas por elas, inclusive de Monteiro Lobato, citado pela professora na aula anterior como importante autor e precursor da literatura infantil no Brasil. O acesso à imaginação é mais uma vez “podado”, agora em função de crenças que não são universais, mas partidárias de uma religião específica, da qual a professora participa.

Conforme já foi possível perceber em alguns trechos transcritos até aqui, o modo como discursos religiosos permeiam a prática diária da professora é bastante instigante e promovedor de reflexões sobre sua condição de mediadora. Nancy não parece saber diferenciar a leitura literária de outras leituras, como a religiosa, por exemplo, assim como não consegue separar aquilo que ela acredita enquanto dogma de sua fé religiosa daquilo que acredita que deve ensinar para as crianças. De um modo geral, o que pudemos perceber, nas análises deste tópico, é que as práticas docentes estão de fato condicionadas aos modos como o professor pensa, como ele vê o mundo, como se relaciona com as crianças, questões estas que se manifestam em cada fala, em cada gesto durante o processo de mediação da leitura literária, demonstrando como é impensável a separação entre teoria e prática. Compreendemos que a professora, em sua condição de leitora, está submetida aos seus dogmas, valores religiosos e crenças diante da vida e que, não se mostrando consciente de seu condicionamento, não consegue perceber que sua prática docente mais afasta do que atrai os alunos para a leitura literária.

### 3.4. Extrapolando as análises das aulas observadas: a voz das crianças

*“Gostamos sempre de sair um pouco de nós mesmos, de viajar, quando lemos.”*  
(Marcel Proust)

Conforme já exposto, um dos objetivos iniciais dessa pesquisa consistia em compreender como as crianças de meios populares relacionavam-se com a literatura por meio da mediação escolar. Ao longo das observações, tive poucas oportunidades de perceber a “voz” das crianças durante as aulas, de modo se pudesse compreender o que elas pensavam sobre a literatura ou como elas se relacionavam com o livro literário dentro e fora do ambiente escolar.

Assim, esse tópico traz algumas questões levantadas a partir das falas das crianças da turma 2 acerca das leituras realizadas por elas, dos modos de pensar o livro e a leitura. Esse momento ocorreu devido a uma inesperada ausência da professora, que, não podendo comparecer no horário da aula, solicitou-me que “cobrisse” seu horário. Nesta oportunidade única, promovi uma roda de conversa que durou aproximadamente quarenta minutos, a partir da qual foi possível apreender algumas falas significativas acerca das leituras das crianças e de suas relações pessoais com o livro e com a leitura.

Ao serem perguntadas a respeito das aulas de literatura, algumas crianças afirmaram que gostavam da aula, porém em um tom pouco convincente. Para saber mais ao certo, perguntei o que eles achavam “bom” na aula e alguns responderam que a aula era “*prá* aprender a ler”, outros que era “*prá* aprender a escrever” e outros “*prá* poder colorir”. Percebe-se que as crianças fazem a associação entre a leitura e a atividade que virá a seguir, demonstrando que a relação propiciada pela professora é aquela que eles apreendem para uso na escola: leitura para aprender algo. Então, perguntei quem lia livros em casa e a grande maioria levantou a mão, mencionando ter lido o livro que ganharam da escola<sup>49</sup>. A partir desse momento, propus uma dinâmica de compartilhamento de leituras em que as crianças poderiam falar sobre suas experiências com os livros recebidos no *kit*. Agrupamos as falas de modo que as crianças que pegaram o mesmo título pudessem levantar a mão e falar

---

<sup>49</sup> Trata-se dos livros distribuídos pela prefeitura juntamente com o *kit* de material escolar em que cada criança recebe um título. A lista completa com os livros que compõem o kit do terceiro ano encontra-se no anexo II, página 128

o que acharam do livro, como leram – se sozinhos ou acompanhados pelos pais. Dessa maneira, foi possível haver interações entre as crianças com o assunto em comum que era o livro lido. Percebi que a maioria manifestou interesse em falar de suas leituras: as que gostaram do livro mencionavam as partes mais “legais”, contrapondo-se às opiniões de colegas que, tendo lido o mesmo livro afirmavam não ter gostado. Alguns mencionaram a ajuda dos pais ou dos irmãos mais velhos, quando os livros eram “grandes”, com letras pequenas.

Consideramos que esse foi um dos momentos mais ricos da pesquisa, pois pudemos perceber como as crianças interessam-se em falar de suas leituras de forma espontânea, inclusive disputando a fala, demonstrando que é possível formar leitores mesmo em contextos desfavorecidos do ponto de vista social, econômico e cultural. Petit (2009) afirma que, em pesquisas realizadas, percebeu que

(...) sob certas condições, a experiência da leitura poderia ser aplicável em tais contextos, assim como era possível estendê-la para as gerações mais novas, em geral apresentadas como mais resistentes à cultura escrita que aquelas que as antecederam (Petit, 2009: 23).

Embora a autora afirme que o contexto familiar favorável facilita o processo, sendo o mais frequente modo com que se forma leitor na infância, a autora concorda que é possível formar leitor, mesmo nos contextos mais adversos, onde não haja um ambiente familiar favorecedor da leitura, especialmente literária. Desse modo, segundo a autora, as leituras que envolvem questões pessoais são aquelas que mais se sobressaem nas falas dos indivíduos pesquisados.

O que observamos ao longo da pesquisa de campo é que as poucas crianças que têm incentivos para a leitura em casa perdem-no ao adentrar na escola, ou seja, a escola não está trabalhando no sentido de favorecer a leitura literária, cumprindo, antes disso um papel contrário àquele que lhe é atribuído. Petit (2009) menciona experiências literárias bem-sucedidas ocorridas no espaço não-escolar, demonstrando, por meio delas, que é possível haver a formação de mediadores de leitura em meios populares. Um dos exemplos citados pela autora é o grupo "A cor da letra", que *desenvolve desde 1998 projetos centrados na leitura e na literatura em várias regiões do Brasil*. (Petit, 2009: 38). De acordo com Petit, o grupo trabalha em parceria com instituições que cuidam de crianças e jovens em situação de risco

social, entre as quais: ONGs, escolas públicas e privadas, hospitais, bibliotecas, centros sociais e culturais. A autora afirma que *não é fácil transmitir o gosto pela leitura aos adolescentes, especialmente quando eles cresceram nos meios populares* (idem: 39), e uma das razões observadas por ela está associada à escola: segundo Petit, os adolescentes não receberam bem as animadoras do grupo justamente por ter *conhecido a leitura na escola, o que não lhes trazia boas lembranças* (idem). A autora expõe alguns excertos de falas que exprimem a desilusão de jovens com a literatura causada pelas atividades escolares: *“A leitura era obrigatória, imposta, aprendi apenas a memorizar os textos, o ato de ler não tinha nenhum sentido, eu só decifrava símbolos. Assim, logo anestesiéi a criatividade, a possibilidade e a capacidade de descobrir”* (idem). Em seguida, a autora traz o relato da sedução dos adolescentes pela leitura: *Como não havia prova final e uma vez que eles foram tocados pelas palavras, ou pela voz, ou pela energia dos adultos que vinham ler histórias e depois lhes propunham juntarem-se a eles, dezenas de jovens se mostraram abertos a receber uma formação.* (idem). A autora diz que partir das experiências em que a literatura pode ser experimentada, vivenciada, os jovens não só passaram a gostar de literatura, como aderiram ao grupo, tornando-se mediadores de leitura.

As diversas experiências bem-sucedidas relatadas por Petit, ocorridas fora do contexto escolar, permitem-nos questionar qual o papel exercido pela escola nesse processo de formação de leitores. De acordo com a autora, os mediadores envolvidos se veem diante de uma situação em que precisam convencer seus públicos-alvos de que a leitura ultrapassa aquilo que aprenderam na escola e que, ao contrário do que possam imaginar, a leitura pode ser prazerosa. Em outras palavras, percebe-se que a escola, ao invés de trabalhar juntamente com as famílias no processo de incentivo à leitura, age de maneira que não propicia à criança qualquer possibilidade de aproximação com o livro enquanto objeto cultural. Nas falas das crianças de nossa pesquisa, nota-se que há leitores em suas casas, ainda que não em predominância, porém, ignorados pela escola. Percebe-se ainda, que algumas crianças dedicam algum tempo para a leitura fora do ambiente escolar, e, no entanto, essas atividades também não são sequer mencionadas na escola. Durante todo o período de observação, não houve um único diálogo entre a professora e as crianças no sentido de construir laços de aproximação entre as

leituras realizadas em suas famílias e as realizadas na escola. O pressuposto presente no ideário escolar é sempre de que não se valoriza a leitura em meios populares, de que não há leituras extraescolares e, que, por essa razão, não há que se investir, ou, nas palavras da professora, investir é tentar "tirar leite de pedra".

Quanto à existência de leitores nas famílias das crianças, as informações obtidas na conversa estão de acordo com os dados estatísticos, que apontam que a maioria dos leitores de literatura é composta por mulheres. Poucas crianças afirmaram ter visto o pai em atividade de leitura, enquanto quase metade afirmou ter visto as mães lendo livros ou revistas, embora muitas tenham alegado a falta de tempo das mães para justificar a ausência de atividades de leitura em casa, o que também é possível compreender, principalmente por se tratar de mulheres que trabalham durante o dia e cuidam da casa à noite.

Em muitos casos, os livros que as crianças levam para casa são os únicos lidos por seus pais, o que demonstra uma abrangência ainda maior dos programas de acesso ao livro e do papel da escola para o fomento à leitura literária nos meios populares. Algumas crianças chegaram a afirmar que os pais procuram pelos livros que eles levam – quando levam – com o objetivo de simplesmente ler, isto é, como uma oportunidade de ler um livro diferente, e não para conversar sobre, cobrar leitura, ou outras atitudes relacionadas à atividade escolar. Poucas crianças afirmaram que leem junto com seus pais, a maioria alegando falta de tempo dos mesmos, pois, conforme já mencionado, grande parte dos pais e das mães trabalham durante todo o dia, não tendo, pois, possibilidade de dedicar um tempo maior ao acompanhamento das atividades diárias dos filhos.

Por meio dessa “roda de conversa”, as crianças demonstraram ainda o interesse que têm em externar suas angústias, medos e ansiedades durante as interações proporcionadas pela literatura. Dentre as falas proferidas pelas crianças, uma que me chamou a atenção e me causou consternação foi a de um garoto que, durante nossa conversa, falou sobre sua angústia em relação ao pai, que, segundo ele, “é malandro”. Ao ouvir essa fala, percebendo o tom de desabafo, busquei compreender melhor o que aquele garoto havia dito, perguntando o que ele queria dizer com “meu pai é um malandro”, ao que ele respondeu: “Ele mata pessoas... eu não queria que ele fosse meu pai”. Nesse momento, o sentimento de angústia que antes era notado

apenas nesse aluno foi percebido em toda a roda, e outras crianças falaram sobre suas relações com a família, com os vícios presentes no interior de suas casas, de modo que, ao final, o garoto conseguiu compreender que independe de sua vontade as atitudes de seu pai, mas que ele tinha outros caminhos a seguir, conforme apontaram seus próprios colegas. O fato mais importante dessa fala em relação à nossa questão de pesquisa vem em seguida, quando o mesmo menino afirma que gosta muito de ler, pois, enquanto está lendo, às vezes pensa que é outra pessoa, que é filho de outra pessoa e não daquele homem que ele não gostaria que fosse seu pai. Esse leitor revela muitas informações acerca da transferência que muitas vezes fazemos com relação ao personagem com quem nos identificamos e mostra a necessidade de que a leitura faça parte de ambientes nos quais vive-se em crises constantes.

A escuta, segundo Petit, é imprescindível no processo de mediação da leitura entre crianças e adolescentes em situação de “risco social”, para que a leitura literária possa permitir-nos externar nossas angústias, exprimir nossos sentimentos e anseios, permitindo-nos tentar compreender por meio do outro a nossa própria realidade. A mencionada fala dessa criança mostra-nos seu anseio em ser notado, em ser tratado como ser social, histórico, capaz de refletir sobre a própria vida e sobre as escolhas possíveis dentro de cada contexto. A partir das reflexões da autora, podemos pensar melhor sobre esse papel do mediador no processo de constituição do leitor e da leitura dentro da escola:

(...) ao ouvi-los [os leitores], compreenderíamos que o que é precioso não é apenas a aptidão técnica do bibliotecário para se orientar no mundo da documentação. É que ele acolha a criança, o adolescente, e assim eles vão fazer uso dessa disponibilidade, que raramente encontram nos adultos, apoiar-se neles para a sua busca, mas também para elaborar esse lugar que lhes é oferecido, para dar novamente um movimento aos seus pensamentos, aos seus desejos, seus sonhos, suas vidas; e para ir mais longe. (...)

Para meninos e meninas estigmatizados por alguma razão (...) é conhecida a importância dessa hospitalidade, de ser reconhecido em sua singularidade, chamado pelo nome, ouvido. E isso por alguém diferente de seus próximos, que é o mediador de um outro mundo.

Isso é ainda mais sensível para quem viveu um drama, uma catástrofe, algumas vezes até perdeu uma parte dos seus provedores. Quanto a esses, quem tentou identificar os elementos apropriados a uma reconstrução de si mesmo depois de tais dramas alertou para a importância dessas intersubjetividades: toda

reconstrução psíquica pressupõe um acompanhamento (...) (Petit, 2009: 49-50)

Assim, a fala dessa criança suscita muitas indagações acerca do papel da escola no processo de mediação da leitura literária. É compreensível que a professora de biblioteca, em meio a tantos alunos, tantas turmas por onde “passa” diariamente, não consiga, por exemplo, saber o nome de todas as crianças, ou mesmo acompanhar cada situação específica que elas vivenciam. Contudo, o trecho aqui relatado permite-nos perceber que a ausência dessa escuta no cotidiano escolar, dessas trocas, desses diálogos, inibe a construção de suas próprias significações sobre a realidade, por meio do diálogo em torno daquilo que não faz parte da sua realidade vivida, mas apenas da realidade imaginada. Essa criança mostra-nos como o tratamento dado à literatura na escola ainda está aquém daquilo que poderia proporcionar aos seus alunos em termos de socialização, de sensibilização, de compreensão das nossas limitações e das nossas capacidades perante o mundo preexistente à nossa percepção.

A partir dessa interação com as crianças, pudemos perceber também como elas se comunicam com o mediador por meio da linguagem corporal. Encerrada a roda de conversa, propus que cada um escolhesse um livro e assentasse da maneira que achasse mais confortável para realizar a leitura. Enfatizei a necessidade de que se organizassem para que um não atrapalhasse a leitura do outro, mas deixei cada um livre para escolher a postura mais “adequada” para a leitura. Assim, algumas crianças escolheram assentar-se no chão apoiando-se na parede, outros se assentaram nas carteiras e uma menina chegou a deitar-se para ler o livro. As imagens presentes no anexo VI<sup>50</sup> nos permitem visualizar melhor como as crianças usufruíram da liberdade de poder assentar do modo que lhes conviesse para realizar a leitura e como se concentraram na leitura, mesmo não estando com a “postura adequada” e as mãos sobre a carteira, como Nancy repetidamente exigia em suas aulas, dizendo que “é preciso sentar certo para ler certo e pensar certo”. Isso nos mostra mais uma vez que a questão do controle corporal está muito mais relacionada a um tradicionalismo escolar, que busca sempre tolher as espontaneidades infantis em nome de uma pseudodisciplina, do que de fato ao comprometimento com o real desenvolvimento das crianças, mostrando-nos que a

---

<sup>50</sup> Páginas 137 e 138.

concentração na leitura está relacionada muito mais com o interesse do leitor do que com imposições do mediador.

### **Considerações Finais**

O trabalho aqui proposto teve como objetivo principal investigar as possibilidades de letramento literário oferecidas pela escola pública, durante o processo de alfabetização de crianças oriundas de classes populares. Tendo em vista o contexto socioeconômico e cultural no qual a escola está inserida, buscamos perceber diferentes modos pelos quais a criança se relaciona com os textos a partir da mediação proposta na escola, com o intuito de promover discussões que nos levem a conhecer mais de perto essa instituição tão cosmopolita que é a escola e como ela tem se relacionado com o processo de democratização do ensino e da leitura especialmente nos meios populares.

As considerações apresentadas nos dois primeiros tópicos de análises mostraram como a escola tem trabalhado a literatura de um modo unidirecional, que poda as possibilidades criativas das crianças em sua relação com o livro literário. Ao selecionarmos aulas que trazem as propostas mais recorrentes de mediação da literatura postas em prática pela professora observada, buscamos expor um quadro mais amplo de como se tem trabalhado a leitura literária na escola em questão: o que é oferecido e o que é exigido das crianças quando estas são “convidadas” a ler na escola.

No primeiro tópico, percebemos que o modo como eram privilegiados os aspectos paratextuais e a excessiva preocupação com o controle corporal das crianças já denotava inadequações quanto à concepção de leitura e de formação do leitor. Tais constatações puderam ser mais bem explicitadas no segundo tópico, em que buscamos problematizar as práticas e as concepções da professora a respeito do ato de ler. Acreditamos que as concepções da mediadora têm implicações diretas em seu trabalho, e são as geradoras de diversas inadequações percebidas, conforme pudemos perceber com mais clareza no tópico seguinte, que trouxe à tona questões fortemente ligadas à religião específica da professora pesquisada, bem como concepções relacionadas à exclusiva busca pela moralização do ser em formação a partir da leitura de textos literários.

As questões trazidas nesse terceiro tópico suscitaram a necessidade de compreendermos como se configura esse tipo de prática, tornando-se imperativo considerar o contexto de sua atuação profissional, bem como o contexto de sua formação mais ampla, que abrange não apenas a formação acadêmica como também política, ideológica, afetiva e religiosa. Conforme já sabemos, a professora tem formação superior em Pedagogia, que foi iniciada após treze anos de docência e, após decorridos quatro anos, iniciou uma pós-graduação em psicopedagogia, não participando desde então de qualquer formação continuada. Considerando as diferentes dimensões por onde passa a formação de um profissional, a busca por aspectos que possam sinalizar a origem das práticas tratadas neste tópico nos permite fazer algumas indagações, como, por exemplo, se essas práticas são de fato “casos isolados” ou se revelam uma tendência mais abrangente que possa ser constatada também em outras escolas.

As considerações trazidas no quarto e último tópico do capítulo de análises mostram que, a despeito das condições adversas de mediação de leitura no meio familiar e escolar, existe um anseio na maior parte das crianças pesquisadas por uma mediação da leitura que lhes permita de fato interagir por meio do imaginário para, a partir dele, chegar à compreensão de sua própria realidade. Pudemos perceber que, apesar de conviverem em ambientes de poucos livros e de poucos leitores literários, as crianças mostraram-se abertas à literatura. Contudo, ficou claro que a escola não tem conseguido proporcionar de modo adequado a aproximação de seus alunos com esse objeto cultural, fato que deve ser posto em relevo, haja vista a importância da literatura para a ampliação da capacidade compreensiva do ser humano apontada no início deste trabalho.

Donnat (2004) afirma que *uma pesquisa não deve conformar-se em medir e descrever; sempre tem a ambição de compreender os fenômenos estudados* (Donnat, 2004: 60). Assim, nossa proposta de análises foi uma ambiciosa tentativa de compreender os processos pelos quais passa a professora até que se configurem práticas tão emblemáticas, sem, no entanto, pretender esgotá-los, pois a complexidade das questões que se colocam demandaria uma nova pesquisa. A ausência de reflexão crítica acerca da própria prática docente, tão veementemente recomendada por Freire (1996), assim como a inconsciência de seu

condicionamento e inacabamento, são alguns dos principais fatores que favorecem a configuração de práticas tão permeadas de inadequações como as observadas nessa pesquisa. Percebemos que em diversos momentos a professora demonstrava acreditar que sua forma de mediação era adequada e que *as crianças* é que são incapazes de gostar de literatura devido às condições sociais em que vivem<sup>51</sup>. Assim, Nancy busca todo o tempo “sanar” o “problema” de seus alunos falando da importância dos livros, da importância da leitura, das melhorias que ela pode proporcionar, especialmente como promotora de ascensão social.

Apesar das mediações observadas, a professora demonstra em seus discursos que de fato credita à literatura sua própria melhoria de vida<sup>52</sup> e, portanto, dá à literatura a qualidade de “redentora”. Tal concepção ligada à leitura não pode ser considerada isolada, uma vez que já faz parte do ideário escolar e do senso comum a associação da leitura como fonte de “redenção” e de ascensão social. A respeito dessa relação que é estabelecida entre leitura literária e escola, Aguiar (2006) afirma que uma das formas de alargar as funções do livro é dessacralizando-o, *uma vez que sua leitura passa a ser considerada entre as demais e relativizada segundo as regras dos jogos sociais de que participa*. (Aguiar, 2006: 236). Dessa maneira, a autora propõe alguns caminhos possíveis, mesmo dentro dos limites impostos pela rigidez dos tempos e espaços escolares, de modo a torná-los espaços para a interlocução entre os diversos sujeitos que ali atuam:

(...) Não importa até onde a criança vai, mas a qualidade do percurso de leitura que consegue realizar: levamos em conta aqui, a caminhada que o novo leitor está fazendo, no sentido de interiorizar e refazer, para si, os conteúdos da obra, no processo de singularização que descrevemos. Lidar com a variedade, numa mesma turma, não é fácil, mas também não é impossível. Talvez o segredo para o sucesso da missão esteja na qualidade das tarefas planejadas, em termos de ludismo e versatilidade. (Aguiar, 2006: 254)

Tendo em vista os avanços teóricos alcançados ao longo desse percurso iniciado por Soares desde a década de 1990, no sentido de se superar as *inadequações*

---

<sup>51</sup> Creio que não posso deixar de mencionar o fato de que atualmente trabalho também na rede pública de ensino e que esse discurso faz parte do senso comum entre profissionais da educação com os quais convivo.

<sup>52</sup> Em conversas travadas ao longo das observações, por diversas vezes a professora afirma que se não fosse a leitura ela não seria nada, não seria ninguém e em um dos momentos, conta para as crianças que antes de ser professora já trabalhou em outros trabalhos que ela não achava que eram legais e que, graças ao estudo, conseguiu sair daquele lugar que ela não desejava para si.

sinalizadas pela autora no trato da leitura literária dentro do ambiente escolar, e sabendo que a iniciativa pública tem trabalhado com o intuito de promover o acesso às obras literárias pela via da biblioteca escolar, as questões relacionadas às concepções de leitura da professora indicam a necessidade de maiores discussões acerca dos processos de formação continuada, que possam promover maiores interseções entre a universidade e a escola, mais especificamente no campo da leitura literária.

Caminhando para o final das considerações aqui propostas, não podemos deixar de expressar a angústia experimentada diante do fato inesperado que foi encontrar em sala de aula questões tão fortemente relacionadas à religião específica da mediadora, que acabaram por ocupar grande parte das aulas de literatura observadas e, como consequência, de nossas análises. Por outro lado, é importante expor a sensação esperançosa que tivemos ao notar a avidez das crianças em falar da relação com a literatura que é promovida indiretamente pela escola, mas que se dá fora do ambiente escolar, o que nos traz um alento ante às tantas constatações negativas em torno do trabalho voltado para a mediação da literatura em sala de aula.

Sabendo que o olhar do observador estabelece filtros implícitos, por meio dos quais os dados são selecionados, tabulados e analisados, reiteramos que os dados aqui expostos foram destacados e considerados por nós como os mais relevantes no sentido de proporcionar significativas contribuições para o campo de pesquisa no qual o estudo insere-se. Assim, temos clareza de que embora tenhamos nos esforçado no exercício de tentar relativizar as questões reveladas pela pesquisa, a leitura que fizemos dos dados não é imparcial. Desse modo, as análises e considerações aqui apresentadas trazem apenas um dos recortes possíveis do contexto mais amplo no qual se insere nosso estudo, que buscou dar visibilidade a algumas práticas inseridas no interior da sala de aula, esperando ter trazido uma pequena contribuição que possa ampliar as possibilidades investigativas em torno do letramento literário escolar.

Acreditamos, portanto, que a partir do momento em que a escola passar a cogitar a condição que têm as crianças de tornarem-se leitoras, a despeito de todas as improbabilidades estatísticas, do conturbado meio social em que vivem e das

poucas condições de leitura extraescolares, poderá trabalhar no sentido de “resgatar” esse leitor, buscando assumir o papel de aproximar-se das crianças e, quiçá, das famílias, trabalhando para que a leitura literária ultrapasse o tempo de uma simples atividade escolar semanal, e passe, de fato, a fazer parte da vida das crianças. A partir das mediações expostas e analisadas aqui, acreditamos que uma das principais contribuições deste trabalho está em evidenciar que a literatura infantil tem se mostrado capaz de seduzir o leitor, que, por sua vez, tem mostrado-se “seduzível” e que, no entanto, tem faltado à instituição escolar a capacidade de uni-los.

Se considerarmos que o contexto das práticas aqui analisadas pode ser ampliado para outras realidades, a situação torna-se passível de reflexões mais detidas, requerendo, assim, um olhar epistemológico que permita compreender melhor os fatos observados. O olhar sociológico lançado sobre as práticas aqui elucidadas permite que possamos ampliar nosso campo de visão, de modo a trazer contribuições acerca da mediação da leitura literária no interior das salas de aula e não apenas apontar “inadequações” que podem ou não ser apenas “casos isolados”. Assim, consideremos os condicionamentos das práticas da professora aqui pesquisada, bem como as especificidades em que se inserem essas práticas, não deixando de nos preocupar com a possibilidade de que as mesmas sinalizem um quadro mais amplo de tendências de tratamento dado ao livro literário dentro da escola – submetido ao julgamento de valor, a crenças religiosas ou ideologias que antes afastam do que aproximam os leitores para o livro literário. Por essa razão, acreditamos que essa pesquisa pode proporcionar outros desdobramentos, que nos permitam compreender melhor o que acontece nos interstícios do processo de mediação para que de fato ocorra a democratização da leitura literária por meio da escola pública.

Sendo infinito o processo de construção do conhecimento, finalizamos esse trabalho trazendo novas questões que possam desdobrar-se em pesquisas posteriores. São elas: Quais são os maiores empecilhos que se impõem na relação que se estabelece entre a universidade e a escola que promovem tamanha distorção entre teoria e prática? Como os cursos de formação continuada têm trabalhado no sentido de aproximar tais instâncias de produção do conhecimento? Em que medida as

particularidades verificadas no contexto desta pesquisa também podem ser percebidas em outras escolas da rede municipal de Contagem? Essas são apenas algumas das questões que surgiram e que vão além daquilo a que este estudo inicialmente se propôs, que, no entanto, necessitam ser respondidas, abrindo, assim, o leque de possibilidades para novos estudos dentro do campo do letramento literário.

## Referências Bibliográficas

AGUIAR, Vera Teixeira. Construindo um jogo de escolhas. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani et al. Escolhas (literárias) em jogo. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. Leitura literária e escola. In: *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. . 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALMEIDA, Eliana Guimarães; PAIVA, Aparecida (Orientadora). *Escolhas literárias de crianças no contexto de uma Biblioteca Pública Infanto-Juvenil*". Monografia de conclusão de curso – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2008.

AMORIM, Galeno (org.). Retratos da leitura no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto pró-livro, 2008.

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida et. al. (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale ; Autêntica, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochninov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 203 p.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os (as) professores (as) são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (orgs.). **Leituras do Professor**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_; et. al. Capacidades da Alfabetização. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. [Coleção Instrumentos da Alfabetização; 2]

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. Tradução: Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Prefácio Sérgio Miceli. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Série conversas com o professor)

CALDIN, Clarice Fortkamp. A oralidade e a escritura na literatura infantil: referencial teórico para a hora do conto. In: *Encontros Bibu – Revista eletrônica de Biblioteconomia e de Ciência da Informação*. Vol. 7, No. 13. Páginas 25-38. 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/issue/view/33/showToc>

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CASA NOVA, Vera Lúcia de Carvalho. Novos Rumos para a literatura de crianças e adolescentes. In: *Releitura*, Belo Horizonte, nº 20, p. 4-5. Jan/2007.

CASTANHEIRA, Maria Lucia. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 191 p.

CECCANTINI, João Luís. Prazer à revelia: sobre a leitura de O Picapau Amarelo no ensino fundamental. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani et al. *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2009

CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, Aparecida et. al. (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale ; Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Gênese das concepções republicanas sobre leitura pública. In: *Discursos sobre a leitura*. Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução: Reginaldo de Moraes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_ (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo : Estação Liberdade, 1996.

\_\_\_\_\_. *A História Cultural: entre práticas e representações.* Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática.* São Paulo: Contexto, 2006. 140 p.

COSTA, Cristiane Dias Martins da; PAIVA, Aparecida (orientadora). *Literatura premiada entra na escola? A presença dos livros premiados pela FNLIJ, na categoria criança, em bibliotecas escolares da Rede Municipal de Belo Horizonte.* Dissertação (mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2009.

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é produção de texto na escola? In: *Presença Pedagógica.* v.4, n.20, mar/ abr. 1998, p. 83- 87.

COUTINHO, Marília de Lucena. Práticas de alfabetização: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores? In: *Revista Língua Escrita.* N. 4, março de 2008.

DONNAT, Olivier. Encuestas sobre los comportamientos de lectura. Questões de método. In: LAHIRE, Bernard. *Del consumo cultural a las formas de la experiência literária.* In: *Sociología de la lectura – del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria.* Barcelona: Editorial Gedisa, 2004.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese.* trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

ENGEMANN, Carlos. O crescimento do protestantismo no Brasil e a tese de Weber. publicado em 10 de julho de 2009. Disponível em <<http://www.pnsfatima.org.br/o-crescimento-do-protestantismo-no-brasil-e-a-tese-de-weber/>>

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

GOULART, Cecília. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura. In: PAIVA, Aparecida; *et al.* *Literatura: saberes em movimento.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 57-65

GROSSI, Maria Elisa de Araújo; MARTINS, Aracy Alves (orientadora). *A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros e suportes textuais: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento.* (dissertação – mestrado). Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. Ed. Ver. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KLEIMAN, Angela B (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs.) *Infância e Produção Cultural*. Campinas: Papyrus, 1998.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução: Ramon Américo Vasques e Sônia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. Del consumo cultural a las formas de la experiencia literária. In: *Sociología de la lectura – del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2004.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAULINO, Maria das Graças Rodrigues (orientadora). *A literatura e suas apropriações por leitores jovens*. Tese (doutorado). Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação/Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

\_\_\_\_\_. As escolhas literárias e julgamento de valor por leitores jovens. In: PAIVA, Aparecida *et. al.* (orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, Eliana Guimarães; Sequetto, Camila; GROSSI, Maria Elisa de Araújo ; SOARES, Ana Paula Campos; SOARES, Chrisley. A configuração de gêneros da literatura infantil e juvenil - LIJ. In: *1º Forum Ibero-Americano de Literacias*, 2009, Braga. Programme and Abstracts - 16ª European Conference on Reading - 1º Forum Ibero-Americano de Literacias, 2009. p. 534.

MEC. Secretaria de Educação Básica. *Nota técnica 10/2005*. Brasília: setembro, 2005. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pnbe\\_06905.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pnbe_06905.pdf)>

MONTUANI, Daniela Freitas Brito; PAIVA, Aparecida (orientadora). *O PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: uma discussão de possíveis impactos*

da política de distribuição de livros de literatura na formação de leitores. Dissertação (mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2009

MORAIS, Elaine Maria da Cunha. PAIVA, Aparecida (orientadora). Impasses e possibilidades da atuação dos profissionais das bibliotecas da Rede Municipal de Belo Horizonte. Dissertação (mestrado) Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2009

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da Educação no final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em aberto*, n. 46, abr/jun 1990. p. 49-58.

\_\_\_\_\_ ; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PAIVA, Aparecida. Grupo de Pesquisa do Letramento Literário: uma trajetória em construção. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PAIVA, Aparecida. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In: *Alfabetização e Letramento na infância*. TV Escola - Salto para o Futuro Boletim 09. Junho, 2005. [p. 42-49]

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. In: *Revista da FAGED – Universidade Federal da Bahia*. N. 05. 2001.

\_\_\_\_\_. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Ano/vol. 17. número 001. Universidade do Minho, Braga – Portugal, 2004. [p. 47-62]

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida *et. al.* (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale ; Autêntica, 2005.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. (Coleção leitura e formação)

PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

\_\_\_\_\_. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

RAMOS, Flávia Brochetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry; ZANOLLA, Taciana. Práticas de leitura em sala de aula. *In: Revista Iberoamericana de Educación*. N. 46/2. maio de 2008.

RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida; PAIVA, Aparecida (orientadora). A literatura no livro didático de língua portuguesa: a escolarização da leitura literária. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2006.

\_\_\_\_\_.; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACHADO, Maria Zélia Versiani. *O letramento literário em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2010.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANDRONI, Laura. A importância de ler. *In: Releitura*, Belo Horizonte, nº 20, p. 4-5. Jan/2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Partilha e conflito de interpretações – um caminho para o desenvolvimento da linguagem do leitor infantil. *In: SMOLKA, Ana Maria Bustamante. Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado aberto, 1989.

\_\_\_\_\_. O bibliotecário e a formação do leitor. *In: BARZOTTO, Valdir Heitor. Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. (Col. Leituras no Brasil)

\_\_\_\_\_. Biblioteca Escolar: da gênese à gestão. *In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. (Coleção leitura e formação)

\_\_\_\_\_.; Zilberman, Regina. *Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto*. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

SILVA, Leila Cristina Borges da Silva. *Práticas de Leitura na Infância: imagens e representações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Col. Linguagens e Sociedade)

SILVA, Bruna Lidiane Marques da.; PAIVA, Aparecida (orientadora). Programa Nacional Biblioteca da Escola - Edição 2006: A chegada dos acervos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e a leitura de obras por jovens leitores. Dissertação (mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2009

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

SMOLKA, Ana Maria Bustamante. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado aberto, 1989.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*, n25, jan/fev/mar/abr/ 2004, p. 5-17.

\_\_\_\_\_. *Leitura e democracia cultural*. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

\_\_\_\_\_. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. . 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1995.

VERSIANI, Zélia. *Literatura e alfabetização: quando a criança organiza o caos*. In: PAIVA, Aparecida. *et al.* (Org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2007. p. 47-56.

VIANNA, Heraldo. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Editora Plano, 2003.

VIANA, Maria José Braga; NOGUEIRA, Maria Alice de Lima Gomes UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*, 1998. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALTY, Ivete Lara Camargos. *Literatura e escola: anti-lições*. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia

Versiani. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 52-58.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. *In: PAIVA, Aparecida et. al. (orgs.). Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

**ANEXO I - Quadro geral - Sequência das observações:**

<b>Data</b>	<b>Turma</b>	<b>Atividade</b>
23/02 - terça	Turma 2	Leitura do livro "Menina palavra"
23/02- terça	Turma 2	Desenho do livro "Menina palavra"
01/03- segunda	Turma 1	Leitura de livros diversos pelos alunos.
01/03- segunda	Turma 1	Atividade sobre os livros lidos
01/03 -segunda	Turma 2	Leitura de livros diversos pelos alunos.
01/03 -segunda	Turma 2	Leitura do livro "A bonequinha preta" pela professora seguida de atividade
01/03-segunda	Turma 3	Leitura de livros pelas crianças
08/03-segunda	Turma 1	Leitura da história "Branca de Neve" pela professora.
08/03-segunda	Turma 1	Atividade de escrita após a leitura da história
08/03-segunda	Turma 2	Leitura da história "Branca de Neve" seguida de reconto a partir de diferentes versões conhecidas pelos alunos.
08/03-segunda	Turma 3	Reconto da história de Branca de Neve a partir de versões conhecidas pelas crianças
22/03-segunda	Turma 2 e 3	Leitura de livros pelas crianças - Junção de duas turmas
29/03-Segunda	Turma 3	Aula de português
05/04-Segunda	Turma 2	Leitura da história "Chapeuzinho vermelho"
05/04-Segunda	Turma 2	Atividade de reconto ilustrado da história de Chapeuzinho Vermelho
05/04-Segunda	Turma 1	Leitura da história "Chapeuzinho Vermelho"
05/04-Segunda	Turma 1	Atividade de reconto ilustrado da história de Chapeuzinho Vermelho
08/04-Quinta	Turma 2	Leitura da história "O arco de sete cores"
08/04-Quinta	Turma 2	Atividade de arte após a leitura do livro "O arco de sete cores"
12/04-Segunda	Turma 1	A profa. Faltou
12/04-Segunda	Turma 3	A profa. Faltou
19/04-Segunda	Turma 2	Leitura da história "Terra sem males" em homenagem ao dia do índio

<b>Data</b>	<b>Turma</b>	<b>Atividade</b>
19/04-segunda	Turma 1	Leitura da história "Terra sem males"
26/04-	Turma 1	A profa. Faltou
03/05	Turma 1	Leitura da história "A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho"
06/05- Quinta	Turma 3	Leitura da história "A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho"
06/05-Quinta	Turma 3	Atividade de pintura
17/05-Segunda	Turma 2	Leitura da história "O jabuti" seguida de atividade de colagem
17/05-Segunda	Turma 1 e turma 3	Exibição do filme "Chapeuzinho Vermelho" em desenho animado
24/05-Segunda	Turma 2	Leitura e distribuição do "álbum literário"
24/05-segunda	Turma 1	Apresentação do álbum "Os três porquinhos", construídos por uma turma no ano anterior.
31/05-	Turma 2	Exibição do filme em desenho animado de Chapeuzinho Vermelho
31/05-	Turma 1	Produção de texto
07/06-	Turma 1	Produção de texto
07/06-	Turma 2	Produção de texto
14/06	Turma 1	Produção de texto
14/06	Turma 2	Produção de texto
21/06 Segnda	Turma 1 e 2	Exibição do filme "Chapeuzinho Vermelho" versão teatral no auditório
24/06	Turma 3	Exibição do filme "Chapeuzinho Vermelho" versão teatral na sala de aula
24/06	Turma 1 e turma 2	Contação de histórias por profissional
01/07	Turma 3	Desenho
05/07	Turma 2	Produção de texto
05/07	Turma 1	Produção de texto
12/07	Turma 2	Roda de conversa sobre os livros do kit

<b>Data</b>	<b>Turma</b>	<b>Atividade</b>
12/07	Turma 1	Produção de texto

**ANEXO II – Lista de livros que compõem o kit distribuído para os alunos do terceiro ano do primeiro ciclo.**

<b>TÍTULO</b>	<b>EDITORA</b>	<b>AUTOR</b>
A galinha da vizinha chegou ao fim da linha	Formato	Lílian Sypriano
Bichos	Aletria	Ronaldo Simões Coelho
Cadarços desamarrados	Mazza	Madu Costa
Coisas que chegam, coisas que partem	Cortez	Ninfa Parreiras
Lilás: uma menina diferente	Cosac Naify	Mary E. Whitcomb
Memórias de um elefante	FTD	Corine Jam
Poemas do Céu	Paulinas	Roseana Murray
Sonho de Papel	José Olympio	Ciro Fernandes
Uma oficina animal	Duna Dueto	Iraê Martins
Vê é uma caixa	Cia. Editora Nacional	Valéria Belém

ANEXO III – Lista de livros do acervo particular da professora, disponibilizados nas aulas de biblioteca

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ilustrador</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano</b>
A bonequinha Preta	Alaíde Lisboa	Ana Raquel	Lê	2004
A bota do bode	Mary e Eliardo França	O autor	Mary & Eliardo França	1990 (Coleção Gato e rato)
A caixa maluca	Flávia Muniz	Michele Iacocca	Moderna	2002 (Coleção Girassol)
A cor da fome	Jonas Ribeiro	André Neves	Editores do Brasil	2004 (Coleção retratos da cidade)
A luz azul	Adapt. Paulo Dias Fernandes	Não consta	Não consta	Não consta (Coleção Histórias que vovó contava)
A minhoca	Mônica de Souza e Adriana Ramos	Mingo e Maria Donizete	FTD	Não consta
A pequena sereia	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta (Coleção clássicos eternos)
A pipa	Roger Melo	Não consta	Paulinas	1997
A princesa e o vento	Martha Rodrigues	A. Rosalino	Mazza edições	2007
A pulga Filomena	Neuza Lozano Peres	Ana Terra	Noovha America	2008
A viagem de Tamar	Ângelo Machado	Raquel Lourenço Abreu	Lê	1996 (Coleção Fórmula Lê)
Algumas fábulas de Esopo	Não consta	Não consta	Paullus	2003
Ali babá (2 exemplares)	Adap. Paulo Dias Fernandes	Não consta	Edelbra	Não consta (Coleção Paraíso da Criança VI – VII)
Aquilo que a mãe não quer	Geni Guimarães	Não consta	Mazza Edições	2004
As moedas-estrelas	Trad. Tatiane Belinky	Mariângela Haddad	Paulus	2006
Briga de uma nota só	Isomar Camargo Guilherme	Não consta	Moderna	1992 (Coleção hora da fantasia)
Chapeuzinho Vermelho	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	A autora	DCL	2007
Chapeuzinho Vermelho	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta (coleção clássicos infantis)
Chuva e chuveiro	Ronaldo Simões Coelho	Humberto Guimarães	Lê	1985 (Série Chuveiro)
Ciranda de cantigas – cantigas	Não consta	Não consta	Ciranda cultural	Não consta
Ciranda de cantigas – Quadras	Não consta	Sérgio Severo	Ciranda cultural	Não consta

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ilustrador</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano</b>
Cirandas e Cantigas – Parlendas	Não consta	Sérgio Severo	Ciranda Cultural	Não consta
Clássicos da Bíblia – Josué	Não consta	Não consta	Brasileitura	Não consta
De letra em letra	Bartolomeu Campos de Queirós	Elizabeth Teixeira	Moderna	2004 (Série eu sei de cor)
Del rastro, o amigo	Paulo Dias Fernandes	Não consta	Edelbra	Não consta (Coleção histórias que vovó contava)
Era uma vez um macaco animado	Bia Villela	A autora	Escala Educacional	2006 (Coleção Sim emoções)
Firirim fin fin	Elizete Lisboa	Ana Raquel	Paulinas	2007 (Livro em Braille)
Grande ou pequena?	Beatriz Meirelles	Aída Cassiano	Scipione	2001 (Coleção Do re mi fa)
Iná, menino carajá	Gercilda S. de Almeida	Ofeliano de Almeida	Ao livro técnico	1993
Ludimila	Ferrucio Verdolin Filho	Não consta	Vigília	Não consta
Macaquinho	Ronaldo Simões Coelho	Eva Furnari	Lê	1985 (Série Chuvisco)
Maneco caneco, chapéu de funil	Luiz Camargo	O autor	Ática	2007 (Coleção Maneco Caneco)
Manual prático de boas maneiras	Nilcéia Cleide da Silva	Antonio Ferreira da Costa Filho	Rideel	1987
Mariana do Contra	Rose Sordi	Fido Nesti	FTD	2005 (Série Acalanto)
Meu amigo Etevilto	Telma Guimarães Castro Andrade	Fábio Sgroi	Editora do Brasil	2006
Meu direito eu não largo – conversando sobre direitos	Ivan Alcântara	Newton Foot	Escala Educacional	2004
Na mata	Nair de Medeiros Barbosa	Emílio Sasaki	FTD	1986
Na roça!	Mary e Eliardo França	Os autores	Ática	1988 (Coleção Gato e Rato)
Na venda tem	Nye Ribeiro	Suzete Armani	Roda e Cia Editora	2007
Negrinho do pastoreio	Paulo Dias	Não consta	Edelbra	Não consta (Coleção Paraíso da Criança I)
Nicolau tinha uma ideia	Ruth Rocha	Mariana Massarani	Ed. Quinteto	1998
Ninguém é	Regina Otero	Regina Renó	Editora do Brasil	1994

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ilustrador</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano</b>
igual a ninguém – o lúdico no conhecimento do ser				
No risco do caracol	Maria Valéria Rezende	Marlette Menezes	Autêntica	2008
O anãozinho Tom	Maria Luiza	Raf	Villa Rica	Não consta (Coleção cocoricó - v.5)
O andar do Samuel	Ricardo Benevides	Suppa	Dimensão	2005
O caminho do caracol	Helena Alexandrino	Não consta	Studio Nobel	1997 (Coleção olho verde)
O chefinho	Maria Clara Machado	Syd Hoff	Ediouro	Não consta (Coleção Fantasmilha)
O concurso das aves	Telma Guimarães Castro Andrade	Pierre Trabbold	Editora do Brasil	2003
O elefante Barroso e a ordinária Apolinária	Neusa Sorrenti	Denise Rachael	Franco Editora	2008
O gato mimoso	Lydia Mombelli da Fonseca	Clóvis Geyer	Kuarup	1995
O jabuti	Naumim Aizen e Lucas França	Não consta	Mary & Eliardo França	1999
O macaco	Naumin Aizeni e Lucas França	Não consta	Mary & Eliardo França	1998
O menino que via com as mãos	Alexandre Azevedo	Grego	Paulinas	1996 (Coleção Magia das Letras)
O nascimento do Rio Amazonas	Márcio Souza	Marcos Garuti	Companhia Editora Nacional	2006~ (Série Lazuli Clássicos)
O pequeno Polegar	Não consta	Não consta	Brasileitura	Não consta (Coleção Clássicos de Ouro)
Os doze caçadores do rei	Adapt. Paulo Dias Fernandes	Não consta	Edelbra	Não consta (Coleção no país da Felicidade)
Pelegrino e Petrônio	Ziraldo	O autor	Melhoramentos	1983 (Coleção Corpim)
Peter Pan – contos encantados	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
Petizada estórias infantis – A bela adormecida; Chapeuzinho Vermelho	Não consta	Não consta	DCL	Não consta
Petizada estórias infantis – Cinderela; A	Não consta	Não consta	DCL	Não consta

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ilustrador</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano</b>
cabra e os sete cabritinhos				
Picote e o carro de papel	Mário Vale	O autor	RHJ	2002
Pituchinha	Marieta Leite	Paula Regis Junqueira e Márcia Meyer Guinmarães	Bakana	2002
Pluminha procura amigos	Therezinha Casasanta	Não consta	Editora do Brasil	Não consta
Que barulheira	Therezinha Casasanta	Edna de Castro	FTD	1991 (Coleção primeiras histórias – série acalanto)
Se criança governasse o mundo	Marcelo Xavier	Sylvio Coutinho	Formato	2003
Será que estou virando monstro?	Sônia Junqueira	Não consta	Formato	1989
Soltando os bichos	Paulinho Pedra Azul	Humberto Guimarães	Lê	1999
Tem uma varinha mágica	Ronaldo Simões Coelho	Márcio França	Lê	1992
Terra sem males	Luiz Galdino	Marcelo Moreira	Lê	1985 (Coleção confete)
Um mundinho para todos	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	A autora	DCL	2006 (livro em Braille)
Uma história de muitas histórias	Teca	Herrero	Harbra	Não consta (Coleção Cogumelo)
<b>Vida moderna</b>	Seríramis Paterno	Não consta	Lê	1998

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Srs. Pais,

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, na linha de pesquisa “Educação e Linguagem” e venho por meio deste pedir a sua autorização para que seu filho(a) participe de minha pesquisa.

Pretendo desenvolver uma pesquisa que tem como objetivo acompanhar as aulas em que o texto literário será lido por professor e alunos. Além da leitura, também, irei observar as atividades que serão propostas a partir desse texto. Para a realização deste estudo, adotarei uma abordagem metodológica de pesquisa que é a observação das atividades desenvolvidas, entrevista com os alunos e a professora sobre as atividades observadas. Portanto, por meio deste documento, peço a sua autorização para que as aulas em que seu filho(a) estará presente possam ser observadas, fotografadas e gravadas em áudio, e ainda para analisar as atividades que ele irá desenvolver em sala de aula.

É oportuno ressaltar que a pesquisa não trará nenhum risco aos alunos. Em relação ao desconforto em decorrência da presença da pesquisadora, bem como de equipamentos como máquina fotográfica e gravador de áudio durante as observações e as entrevistas, pontuo que seu filho(a) pode se recusar a participar da pesquisa.

É importante ressaltar que essa pesquisa trará benefícios para a educação, pois através dela podemos ter uma compreensão mais ampla de como são desenvolvidas as práticas de leitura literária na sala de aula de uma turma do 1º ciclo do ensino fundamental e, conseqüentemente, de como está acontecendo a formação do leitor literário, o que possibilitará uma reflexão dessas práticas em outros contextos educacionais.

Todo o material coletado será arquivado em um Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, que pertence a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, pelo tempo necessário para a realização da análise dos dados e, também, após a análise dos dados e a defesa da dissertação de mestrado, sendo que a identidade dos participantes será mantida em sigilo, de modo a garantir o anonimato dos mesmos e somente os pesquisadores envolvidos terão acesso a essas informações. Para isso, serão utilizados nomes fictícios, que garantirão a preservação das identidades reais dos envolvidos.

Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Livre Consentimento e informo que o senhor(a) tem o pleno direito de recusar a assinar o presente termo, sobretudo, se recusar a autorizar que as aulas que seu filho(a) estará presente sejam gravadas em áudio ou fotografadas. Asseguramos que sua recusa e/ou não autorização para a realização dessa pesquisa, bem como a desistência em qualquer de suas etapas, não acarretarão nenhum prejuízo acadêmico ou social para seu filho.

Na expectativa de contar com sua colaboração, agradeço antecipadamente.

---

Eliana Guimarães Almeida  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – FAE/UFMG  
Sublinha Educação e Linguagem

---

Profª. Dra. Maria Zélia Versiani Machado  
Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – FAE/UFMG  
Sublinha Educação e Linguagem

Declaro que tenho conhecimento do inteiro teor do termo acima e estou de acordo com todos os itens que o compõe.

Contagem, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

---

Assinatura do responsável pelo(a) aluno(a)

---

Assinatura do aluno

---

CONTATOS:

[suprimimos essas informações pessoais aqui para a garantia da nossa própria privacidade. Todos os contatos necessários foram fornecidos nos documentos assinados pelos sujeitos da pesquisa]

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a)

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa “Educação e Linguagem” e venho por meio deste lhe convidar para participar de minha pesquisa.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem como objetivo acompanhar as práticas de leitura literária construídas por professor e alunos em uma turma de 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Nesse estudo a metodologia adotada é a observação, a coleta de dados será realizada em uma sala de aula e você será acompanhado por uma das responsáveis da pesquisa. Por meio deste documento peço sua autorização para observar suas aulas, gravar as entrevistas que poderão ser feitas com você e com os alguns alunos e ainda copiar algumas das atividades passadas no quadro ou entregues em folha mimeografada ou xerocada. É oportuno ressaltar que a pesquisa não trará nenhum risco a você e nem aos seus alunos.

No que tange ao desconforto, o mesmo pode ocorrer dada a presença da pesquisadora, bem como de gravador de áudio e de máquina fotográfica em sala de aula, portanto os sujeitos envolvidos na pesquisa podem se recusar a participar da investigação.

Ressaltamos que essa pesquisa trará benefícios para a educação, que serão obtidos através da metodologia da observação, que proporciona ao investigador uma visão contextualizada da natureza da interação que os participantes de uma sala de aula estabelecem entre si e com determinados conhecimentos. Nesse sentido, os procedimentos de coleta e análise dos dados trarão benefícios para o entendimento das práticas de leitura literária inerentes aos diferentes eventos produzidos pelo grupo e, conseqüentemente, para a reflexão dessas práticas em outros contextos educacionais.

Todo o material coletado – fitas de áudio, fotografias, relatórios das observações, atividades fotocopiadas – será usado exclusivamente na pesquisa e arquivado no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE/FAE/UFMG, pelo tempo necessário para análise dos dados e, também, após a análise dos dados e defesa da dissertação, durante o período de 5 anos. A identidade dos participantes, alunos e professores, será mantida em sigilo, de modo a garantir o anonimato dos mesmos e somente os pesquisadores envolvidos terão acesso a essas

informações. Para isso, serão utilizados nomes fictícios em todos os materiais produzidos em decorrência dessa pesquisa e, caso se faça necessário o uso de imagens produzidas, só ocorrerão após prévia autorização dos envolvidos.

Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Livre Consentimento e informo que o(a) professor(a) tem pleno direito de recusar a assiná-lo, sobretudo, se recusar a autorizar que suas práticas em sala de aula sejam observadas, gravadas em áudio ou fotografadas. Asseguramos que sua recusa e/ou não autorização para a realização dessa pesquisa, bem como a desistência em qualquer de suas etapas, não acarretarão nenhum prejuízo acadêmico, laboral ou social para você ou para seus alunos.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente.

---

Eliana Guimarães Almeida  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Sublinha Educação e Linguagem

---

Profa. Dra. Maria Zélia Versiani Machado  
Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Sublinha Educação e Linguagem

Declaro que tenho conhecimento do inteiro teor do termo acima e estou de acordo com todos os itens que o compõe.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

---

Assinatura do(a) Professor(a)

CONTATOS:

[suprimimos essas informações pessoais aqui para a garantia da nossa própria privacidade. Todos os contatos necessários foram fornecidos nos documentos assinados pelos sujeitos da pesquisa]

ANEXO VI – Imagens selecionadas do campo de pesquisa<sup>53</sup>



Imagem 1 - Crianças em leitura silenciosa



Imagem 2 - Mural de leitura com imagem do Saci



Imagem 3 - Crianças em leitura silenciosa



Imagem 4 -Crianças em leitura silenciosa

<sup>53</sup> As imagens passaram por um tratamento de modo a impedir a identificação dos sujeitos de pesquisa, como forma de resguardar sua privacidade.



Imagem 5 -Crianças em leitura silenciosa

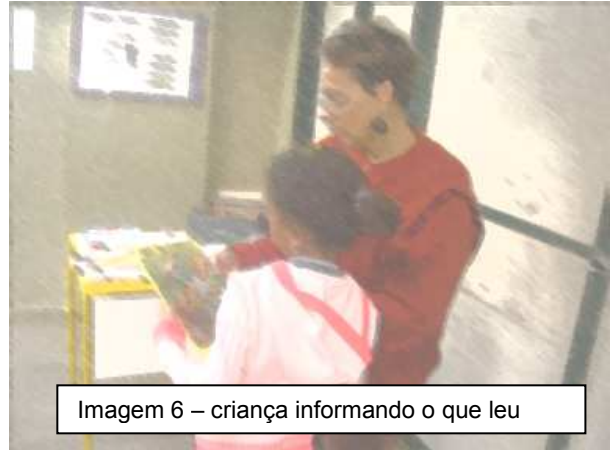


Imagem 6 – criança informando o que leu



Imagem 7 – crianças ouvindo a leitura



Imagem 8 – pesquisadora lendo para as crianças



Imagem 9 – crianças lendo e outras informando o que leram