

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

THALIA VIANNA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE LEITORES: ALGUMAS  
CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO, A  
MORAL E A EXPERIÊNCIA COM A LEITURA DE LITERATURA**

Campinas - SP  
2019

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

THALIA VIANNA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE LEITORES: ALGUMAS  
CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO, A  
MORAL E A EXPERIÊNCIA COM A LEITURA DE LITERATURA**

Trabalho de conclusão de curso realizado por Thalia Vianna Silva apresentado à Faculdade Educação da Unicamp, para a obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Professora. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto.

Campinas - SP  
2019

THALIA VIANNA SILVA

Aprovada em 13/12/2019

**Alfabetização e formação de leitores: algumas considerações sobre a produção de conhecimento, a moral e a experiência com a leitura de literatura**

---

Profª Drª Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

---

Profª Drª Ana Lúcia Guedes-Pinto

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

Si38a Silva, Thalia Vianna, 1997-  
Alfabetização e formação de leitores : algumas considerações sobre a produção de conhecimento, a moral e a experiência com a leitura de literaturaPrá / Thalia Vianna Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Práticas de leitura. 2. Livros e leitura na literatura. 3. Moral. 4. Produção de conhecimento. 5. Experiência. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia, 1969-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

**Titulação:** Licenciado

**Data de entrega do trabalho definitivo:** 13-12-2019

**Às crianças invisíveis deste país; que teus sonhos e  
brincadeiras possam transformar este mundo.**

**Aos meus mestres; que tanto me ensinaram e  
inspiraram.**

**À minha mãe; a mulher mais incrível e  
batalhadora, que tornou tudo isso possível.**

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente a Deus, por estar comigo em todos os momentos, sendo minha luz e força para seguir em Seus caminhos de amor.

À minha mãe Eliana, que tanto falou sobre a importância da educação para mim. Que cuidou, foi rígida e me ensinou a ser independente e a lutar por meus sonhos.

Aos meus mestres da educação infantil, fundamental e médio. Professores que me ensinaram as primeiras letras, equações e fórmulas, mas que, principalmente, foram inspiração, motivação e correção.

Aos meus mestres da graduação em Pedagogia, que me fizeram repensar e refletir sobre o mundo, sobre a educação e sobre a história do nosso país. Que me possibilitaram redescobrir o que é ser professora, esta profissão tão importante e desvalorizada.

As minhas irmãs Jeniffer e Isabel e aos meus irmãos Tales, Pedro e Isaac, meus primeiros amigos, que entre brigas e risadas, tornaram minha vida mais real e feliz.

Agradeço imensamente a professora Ana Lúcia Guedes-Pinto. Professora que dá aula com alegria e entusiasmo, ouvinte atenta e orientadora respeitosa. Sua paixão pela educação me inspira.

À professora Adriana Macedo, que me orientou na escolha do curso de Pedagogia, acompanhou minha trajetória e possibilitou que este trabalho acontecesse. Que um dia eu possa retribuir seu auxílio.

A toda equipe escolar, que sempre foi receptiva e acolhedora. Vocês são profissionais maravilhosos.

As minhas colegas de quarto Manuelle, Gisele, Gabriela e Joice, que foram refúgio todos os dias, que compartilharam sentimentos, felicidades, frustrações, choros e risadas. Com vocês, a graduação foi mais leve e divertida.

As minhas colegas de faculdade Analice, Thays, Marina e Daiana. Vocês são mulheres fortes, corajosas e inteligentes. Obrigada por todas as conversas, trabalhos, risadas, discussões e conselhos.

Ao meu pai Raimundo, que em sua simplicidade tem me mostrado o que é viver e o que é sonhar.

As minhas avós Jandira e Vilma (*in memoriam*). Mulheres de amor, de coragem e determinação. Que um dia eu seja a metade de tudo que vocês são/foi.

Ao meu namorado Caio que desde o Ensino Médio me motivou a ingressar numa universidade, que tem sido meu companheiro de aventuras e meu melhor amigo. Obrigada por todas as conversas, reflexões, risadas e brincadeiras. Você me inspira a ser uma pessoa melhor.

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de  
coragem. Não pode temer o debate. A análise da  
realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena  
de ser uma farsa.  
Como aprender a discutir e a debater com uma educação  
que impõe?*

*(FREIRE, 1967, p.97)*

## **Resumo**

O presente trabalho teve como objetivo identificar e analisar as práticas pedagógicas que promovem o aprendizado da leitura e como essas práticas podem influenciar a formação do sujeito leitor. Entendendo que é no primeiro ano do Ensino Fundamental que se inicia o ciclo de alfabetização e, compreendendo que os processos intersíquicos modificam e atuam nos processos intrapsíquicos, acompanhei semanalmente, durante o ano letivo de 2019, uma classe de primeiro ano de uma instituição de ensino pública do município de Jundiaí. Trata-se de um estudo de caso. Durante minhas vivências em sala de aula utilizei um diário de campo como meio de registro e fonte documental, descrevendo situações, diálogos e percepções. Assim, a partir dos episódios relatados e do referencial freireano e da História Cultural adotados na pesquisa, foi possível perceber que a moral está presente no discurso pedagógico e muitas vezes instaurada nos enredos dos livros destinados às crianças. Ao mesmo tempo, pude perceber que a leitura de literatura pode permitir às crianças outras produções de sentidos e apropriação dos conhecimentos historicamente construídos. Por fim, a leitura como experiência, construída nos diálogos e nas interações durante os momentos de leitura, pode possibilitar uma educação menos individualista, que respeite as pluralidades.

Palavras chaves: práticas de leitura; leitura de literatura; moral; produção de conhecimento; experiência.

## **Sumário**

<i>Introdução</i>	1
<i>Da leitura do mundo à leitura desse trabalho</i>	4
<i>Uma leitura da escola</i>	12
<i>As leituras da pesquisa</i>	15
<i>Das leituras da sala de aula</i>	18
<i>Das leituras na sala de aula</i>	24
<i>A leitura da moral</i>	28
<i>A leitura de literatura e a produção de conhecimento</i>	36
<i>A leitura como experiência</i>	42
<i>Considerações finais</i>	49
<i>Referências bibliográficas</i>	52
<i>Livros citados</i>	54

## ***Introdução***

---

*“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2008, p. 11).*

Apesar de já ter escutado e lido essa frase diversas vezes, é interessante tentar rememorar as leituras de mundo que precederam a leitura palavra e como tais leituras foram se entrelaçando e me transformando, redimensionando o sentido dessa afirmativa de Freire (2008). No artigo “A importância do ato de ler”, que decorreu de um trabalho apresentado no Congresso de Leitura do Brasil, realizado em Campinas em 1981, Paulo Freire, um dos mais importantes educadores brasileiros, discute suas leituras pessoais do mundo antes de saber ler a palavra, recordando sua infância em Recife e seus primeiros textos e contextos vividos e, minuciosamente, recorda suas histórias, leituras e trajetórias como educador.

Segundo esse autor, há importância no ato de ler, na leitura e em ser leitor. Entendo que, assim como na época de Freire, hoje, ler também é um ato político e de resistência. Ele ressalta que o que devemos fazer “enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática” (FREIRE, 2008, p. 25). Assim, exponho na introdução deste trabalho que a pesquisa se caracteriza como parte da minha formação, como forma de conhecer a escola, o processo de alfabetização no contexto da educação pública brasileira. Afirmo, ainda, que este estudo foi realizado por uma professora em formação sob orientação de uma professora universitária e, desenvolvida em uma sala de aula em parceria com a pedagoga responsável por esta. Assumo a perspectiva do diálogo com educadoras e educadores, para que este Trabalho de Conclusão de Curso seja o falar da educação e não sobre a educação (CHAUÍ, 2016).

Freire (2008) e Chauí (2016) destacam, em seus estudos, o caráter político e ideológico do ato de educar, de assumir a condição do processo de ensino, mostrando seu papel para a transformação das relações de poder na sociedade. Anne-Marie Chartier (2007), pesquisadora francesa, em seu livro *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*, também enfatiza a importância da leitura, apontando que “todo mundo sabe que a aprendizagem do ler e escrever é fundamental numa sociedade em que a escrita é um instrumento de trabalho e de poder” (Ibid., 2007, p. 155). Embora Chartier (2007) desenvolva seus estudos em outra perspectiva teórica, suas análises e pesquisas sobre o ensino da leitura e da escrita, apontam para a força e a potência que a apropriação dessas práticas pode ter para as populações marginalizadas e destituídas de poder. Entendo, portanto, que o ato de ler, além de ser um ato político e de resistência, também é instrumento de poder, trabalho e transformação.

Tendo em vista essas concepções sobre o ler, comecei a pensar a respeito de quais leituras poderiam ter influenciado meus pensamentos, minhas escolhas, meu lugar no mundo e o gosto por ler: quais leituras influenciam nossa forma de viver e de pensar, de olhar e de dizer, de ouvir e de criticar? Quais leituras influenciam nossas escolhas pessoais e profissionais, nossas brincadeiras de crianças, nossas concepções pessoais? Se primeiro lemos o mundo e depois a palavra, como os contextos, as localidades, as famílias e as escolas têm influenciado a formação do pequeno leitor? Como a leitura do mundo tem nos influenciado a escolher a leitura dos livros que iremos realizar? E, como essas leituras têm nos formado enquanto cidadãos críticos? Como nossas leituras (ou não leituras) infantis nos formaram enquanto sujeitos que gostam (ou não) de ler?

Tais pensamentos me levaram a questionar o ensino da leitura, o porquê da escola ser a responsável por este ensinamento e, como essas leituras (ou não leituras) realizadas nas salas de aula têm influenciado na formação (ou não) de leitores e cidadãos críticos.

Assim, em busca de compreender o cotidiano das práticas de leitura em sala de aula e compreendendo que é no primeiro ano do Ensino Fundamental que se inicia o ciclo de alfabetização, acompanhei semanalmente, durante o ano letivo de 2019, uma classe de primeiro ano de uma instituição de ensino pública do município de Jundiaí. Trata-se de um estudo de caso. Durante minhas vivências em sala de aula utilizei um diário de campo como meio de registro e fonte documental, descrevendo situações, diálogos e percepções. A partir dos episódios relatados e descritos neste diário e tomando como referencial a perspectiva freireana e da História Cultural, fiz a análise desses relatos.

O trabalho apresentará no primeiro capítulo uma introdução sobre como, a partir das minhas leituras de mundo fui construindo esta pesquisa. Além disso, apresento meus referenciais teóricos que possibilitaram tais análises (tanto desta monografia quanto da minha história como leitora). Faço também uma contextualização da escola e da sala de aula em que realizei as idas e, como era o cotidiano dos momentos de leitura.

A partir dos episódios observados e descritos, no segundo capítulo discorro sobre como, historicamente, a moral está presente no discurso pedagógico e se instaura nos livros destinados às crianças. O terceiro capítulo destina-se à leitura como possibilidade para as crianças produzirem conhecimento e se apropriarem dos conhecimentos historicamente construídos. Por fim, o quarto capítulo, busca construir uma defesa da leitura como experiência, da leitura como possibilidade de uma educação contra a barbárie, construindo coletividade e respeito às pluralidades.

### **Da leitura do mundo à leitura desse trabalho**

*“A leitura é para a mente o que a música é para o espírito. A leitura desafia, capacita, encanta e enriquece. Pequenas marcas pretas sobre a folha branca ou caracteres na tela do computador pessoal são capazes de nos levar ao pranto, abrir nossa mente a novas ideias e entendimentos, inspirar, organizar nossa existência e nos conectar ao universo. Sem dúvida não há maravilha mais formidável” (FISCHER, 2006, p. 7).*

Enquanto me debruçava sobre o que pretendia escrever neste trabalho, questionei-me a respeito da minha formação enquanto leitora. É difícil rememorar o que hoje parece tão natural. Peguei meus cadernos da pré-escola, conversei com a minha mãe e tentei relembrar das histórias que mais gostava.

E sabe do que lembrei? De ouvir, cantar, escrever e ler parlendas. A voz da minha professora da pré-escola ecoou na minha mente, enquanto eu lentamente cantava baixinho “fui morar numa casinha nha nha...”. Recordei as aventuras da Emília no Sítio do Pica-Pau Amarelo e de como era mágico, para mim, ouvir a professora contando as histórias da boneca de pano que falava. Tudo era possível dentro de um livro!

A questão que me inquietava era se essas histórias haviam me afetado de alguma forma; seja na imaginação, na produção de conhecimento, no gosto pela leitura ou até mesmo na constituição de quem eu sou. Acaso lembras quais histórias te constituíram? Quais livros você tinha medo de ler? Quais sensações te fizeram sorrir ou chorar enquanto era obrigado a ler os livros exigidos pela escola? Qual aprendizado obtive e as aventuras que viveu, lendo? Quais livros modificaram sua forma de ser e estar no mundo? Todas essas indagações foram se perfilando ao longo da elaboração deste TCC.

Em seu livro *Metamemória - memórias: travessia de uma educadora* (2001) Magda Soares rememora sua trajetória de professora, suas lutas no seu campo de atuação e também faz uma avaliação sobre a educação e a alfabetização no Brasil. Ao discorrer sobre sua

história, Soares explica que reconstruímos o passado a partir da interpretação que realizamos no presente, “pois é este que me aponta o que é importante e o que não é” (Ibid., 2001, p. 40) e não somente a descrição dos fatos. A autora também evidencia em seu texto, além das relações entre o processo rememorativo e a compreensão do presente vivido, como tais relações constroem identidades, crenças e práticas. Convencida de que meu passado poderia ser “alterado” de acordo com meus olhares do presente, passei a tentar reconstruí-lo, rememorando minhas trajetórias de leitora e meus novos conhecimentos no campo pedagógico.

Acredito que o primeiro livro que tive contato foi a Bíblia. Vim de uma família humilde com cinco irmãos e, minha mãe, uma mulher jovem que estudou até o Ensino Médio, criou sozinha todos os filhos, trabalhando como empregada doméstica. A fé católica sempre esteve presente em casa e a leitura da Bíblia acontecia semanalmente. Aos domingos de manhã, sentávamo-nos à mesa da cozinha e rezávamos as laudes - lendo alguns textos bíblicos, o evangelho do dia e conversávamos sobre a nossa semana. Lembro que quando eu aprendi a ler, minha mãe me deixou realizar a leitura de um dos textos bíblicos. Naquele dia, eu estava muito feliz - até então, só meu irmão mais velho realizava as leituras - e queria mostrar para minha mãe que eu sabia ler sem gaguejar, porém, nesta minha animação, acabei lendo rapidamente. Quando terminei, ela disse que eu precisava ler mais devagar, porque era um texto sagrado. Essa observação ficou guardada em meus pensamentos e, mais tarde, estudando na faculdade, pude melhor compreendê-lo.

Silva (2008) discorrendo sobre a presença da religiosidade nas práticas de leitura realizada por seus alunos, aponta que havia uma maneira “correta” de leitura do sagrado, considerada mais adequada, e uma relação de hierarquia entre o livro e o leitor.

Embora tenhamos o hábito de ler em sala de aula todos os dias, as crianças enfatizaram em seus relatos a prática religiosa e não a prática de leitura ocorrida na escola. Os usos e as funções da leitura, neste caso, mantêm uma relação com a espiritualidade, ou seja, nos relatos das crianças, eles demonstraram ser orientados por uma relação com Deus (SILVA, 2008, p. 46).

Essa relação que a autora descreve esclarece a conduta que minha mãe enfatizou naquele momento: a leitura da Bíblia é diferente da leitura de outros livros e deve ser realizada de maneira mais respeitosa, “corretamente”. Tal lembrança me possibilitou questionar os usos da leitura na constituição de hierarquias de poder e de como tais hierarquias afastaram (e têm afastado) as camadas populares, as crianças e as mulheres dos livros.

Não tínhamos livros de literatura em casa e, apesar de ter frequentado a biblioteca da escola nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as “sextas-feiras” - o dia de levar livro para casa -, não me recordo de nenhuma história específica. Minhas principais memórias de leituras continuaram a ser as da “Bíblia para crianças”.

Na 5ª série (atual 6º ano) tínhamos uma aula específica de leitura, na qual líamos em voz alta, um de cada vez, os livros recebidos pelo Governo do Estado. Lembro-me de ler em voz alta alguns parágrafos do livro *O coruja* (2008), de Aluísio Azevedo, enquanto a professora olhava bem para mim e avaliava se eu tinha uma boa entonação, respeitava a pontuação e não gaguejava. Aquilo não me fez gostar de ler, ao contrário, tornou-se um momento de pressão e ansiedade. Entendo atualmente que “neste contexto, a escola, às vezes, percebe-se ineficiente ao tentar abrir espaço e incentivar a leitura” (TONIN, 2016, p. 67) e o que ocorre é o afastamento dos jovens com os livros. Tonin (2016), ao problematizar a leitura fruição na escola, enumera algumas tentativas frustradas de se ensinar certas práticas leitoras.

Já mais velha, eu olhava minhas amigas lendo livros do Harry Potter e da saga Crepúsculo e ficava encantada; eram livros grandes, pesados e com a capa desenhada. Eu ficava morrendo de vontade de ler. Um dia, procurando em casa nos livros que o governo do Estado de São Paulo dava, encontrei *O pagador de Promessas* (1994) de Dias Gomes, peguei aquele livro e decidi ler. Não cheguei nem nas dez primeiras páginas. O livro era em cenas, tinha a fala dos personagens e para mim, a história não fluía. Acabei desistindo de ler esses tais “livros”.

Nas aulas de Português, a professora, que já estava para se aposentar, deixava em uma carteira, no fim da sala, crônicas retiradas da “Revista Veja”. Aquilo era meu paraíso. Eu terminava minhas atividades rapidamente e corria para o fim da sala pegar aquelas páginas soltas, narrativas curtas repletas de risadas e diversão. Reconheço que essa estratégia usada pela professora deu certo para mim. Por meio dessas leituras, encontrava um prazer que não conhecia muito bem.

No primeiro ano do Ensino Médio, eu passei no Vestibulinho e entrei no Colégio Técnico da minha cidade. As aulas de Português eram divididas em gramática e literatura, na primeira aprendíamos o tal acordo ortográfico e na segunda, as classes literárias. Nessa última, a professora exigia a leitura mensal de um livro, de acordo com a escola literária estudada, e no fim de cada mês, fazíamos uma roda dentro da sala de aula, ela sorteava um aluno por vez e questionava a respeito da história, das características e do autor do livro.

Apesar de não gostar muito da pressão do “dia do seminário”, eu comecei a ler. Não eram mais livros obrigatórios, eram histórias incríveis, clássicos universais, histórias de aventuras, paixões, traições e descobertas. Ah, que delícia ler *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *O Auto da Barca do Inferno*, *Dom Casmurro*, *Otelo - O mouro de Veneza*, *Os lusíadas*, *Escrava Isaura*, *Iracema* e *O cortiço*.

A obrigação de ler aquelas histórias possibilitou conhecer mais a biblioteca da minha cidade, de conhecer estantes de ficção, literatura, produções científica. Por indicação de uma amiga, ainda no início do meu 1º ano do Ensino Médio e antes de ler todos os livros citados anteriormente, peguei o livro *A última música* (2010) do Nicholas Sparks. Acho que esse foi o primeiro livro “grande” que eu li, aquele que eu carregava nos braços e queria que as pessoas me vissem lendo, o livro que me fez mergulhar na história, que eu queria acabar para saber o fim, mas não gostaria que terminasse para não queria ficar sem a companhia dos personagens. E eu me mergulhei em livros: naqueles que eu pegava porque eu queria e naqueles que eu era obrigada a ler na escola. A biblioteca se tornou meu lugar preferido para estudar, conhecer e viajar.

Citada anteriormente, em sua tese de doutorado, Tonin (2016) no tópico que diz respeito à obrigatoriedade do ensino da leitura, apresenta um panorama de que, historicamente, o Brasil incorporou nas escolas uma metodologia de leitura arcaica e sistemática, exigindo “o acúmulo de um conhecimento enciclopédico e simplificado, ancorado na ideia de reconhecimento de “origens”, justificado pelas raízes coloniais e históricas” (Ibid., 2016, p. 73). Um ensino que normalmente não condiz com a realidade de muitos estudantes. Contudo, experiências como a minha e dos estudantes entrevistados pela autora em sua tese, mostram que,

As leituras ditas obrigatórias lhes forneceram possibilidades de ampliar repertório, de conhecer e se encantar - e esses jovens atribuem muito dessa feliz experiência ao modo como foram introduzidos e orientados: não passivamente, mas como sujeitos com direito à voz, apreciação e opinião. Tais experiências mostram como as práticas de leituras ditas obrigatórias podem se configurar como marco, como referencial cultural e linguístico a partir dos quais se ganha a atenção dos alunos e também dos professores, visto que ambos podem se (re) descobrir nesse percurso de leitura, análise e discussão (TONIN, 2016 p. 76).

Entendo que neste processo de formação de leitores, o papel do professor é fundamental para o gosto ou o afastamento das crianças e jovens pela leitura. Assim também ocorreu nos meus primeiros de graduação em Pedagogia.

Ainda que a leitura de livros tivesse se tornado uma prática diária durante meus anos de Ensino Médio, as questões de “que, quando, onde, por que, qual autor, qual escola literária e características da obra” me fizeram uma leitora “enquadrada” em questões para o Vestibular. A entrada no curso de Pedagogia quebrou o status de “boa leitora”. Os textos e artigos exigidos eram muito difíceis de serem entendidos para quem acabava de ler livros de “releitura”, com linguagem simples e mais acessível. História da Educação exigia textos franceses, Sociologia da Educação demandava a compreensão de conceitos que eu jamais havia escutado e Pesquisa e Prática Pedagógica exigia que fizéssemos as perguntas, ao invés de respondê-las conforme o texto. Eu passava horas lendo um artigo de dez páginas e na maioria das vezes, pouco entendia sobre o que o autor estava querendo discorrer.

Eu não tinha mais tempo para ler um livro de literatura divertimento, as prioridades eram os textos e artigos acadêmicos, que, apesar da dificuldade, ampliaram meu vocabulário pedagógico e me fizeram aprender, conhecer e discorrer sobre a educação brasileira. Textos que me fizeram questionar concepções e crenças enraizadas e proporcionaram novas formas de ver e interpretar o meu mundo. Eis a importância também da leitura da palavra para a leitura do mundo.

Ainda no segundo semestre do curso, a professora da disciplina de *Educação, Cultura e Linguagens*, como parte das atividades avaliativas, exigiu a leitura de um livro de literatura (a partir de uma lista que ela havia disponibilizado) e pediu que vivenciássemos essa experiência da literatura num curso de graduação. Escolhi o livro *O mundo de Sofia - Romance da história da filosofia* (1995) de Jostein Gaarder, pois havia me interessado

pelas aulas de Filosofia da Educação na faculdade. O livro é um romance que conta a história da menina Sofia de quatorze anos, repleta de questionamentos sobre o mundo, que começa a receber cartas de um professor de filosofia. Este, ao longo das correspondências, vai ensinando sobre pensadores que buscaram compreender o ser humano e o mundo e, pensamentos e conhecimentos que alteraram a história da humanidade.

Eu levava o livro para todos os lugares. Lia no ônibus, no intervalo das aulas da faculdade, nos fins de semana na minha casa. A verdade é que o único lugar em que eu não lia aquele livro era na minha escrivaninha de estudos ou na mesa da biblioteca. A história me ajudou a entender Aristóteles, Platão e Espinoza, assim como os artigos que eu lia para as aulas da faculdade. A questão de ler literatura naquele semestre me possibilitou pensar nos conhecimentos que eu havia me apropriado ao ler tal história. Tais questionamentos possibilitaram-me questionar o papel da leitura na minha formação enquanto sujeito. Acaso as leituras de parlendas na pré-escola, as histórias do Sítio do Pica-Pau Amarelo, os conhecimentos sobre genética dos livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio, as obras clássicas universais como O Auto da barca do Inferno e os artigos pedagógicos que havia lido, transformaram minha maneira de pensar, de conhecer e lidar com as situações do cotidiano ou não? Quais conhecimentos foram produzidos ao longo de minha vida a partir da leitura de literatura? Talvez a resposta para as minhas perguntas estivesse no início da formação, no ensino da leitura, no aprendizado das primeiras palavras, nos primeiros reconhecimentos dos sons e das sílabas.

Nesta mesma disciplina, a professora lia no começo de todas as aulas um livro de literatura infantil. Eu nem lembrava a última vez que alguém havia lido “para mim”, tão pouco recordava do último livro de literatura infantil que havia tido contato. Foi uma experiência muito importante, pois além de ampliar meu repertório, também pude vivenciar

histórias, sensações e toda ludicidade e fantasia que tais livros (podem) proporcionam. Em adição, também despertou minha curiosidade sobre o assunto.

No quarto ano da faculdade, comecei a trabalhar em uma escola privada no município de Valinhos. Eu demorava quase duas horas para ir e duas horas para voltar de ônibus, saía cedo de casa e chegava no horário da aula. Estava sempre correndo e atarefada. O ônibus se tornou meu principal lugar de estudo, era durante o trajeto de ida e volta para o trabalho que eu lia e estudava os textos da faculdade, além disso, devido ao intercâmbio que iria fazer, precisava estudar inglês. Comprei o livro *Notebook* (1996) do Nicholas Sparks e lia neste tempo de viagem. A leitura me proporcionou não somente o estudo do inglês, mas o tempo que eu destinava para ler aquele livro era importante para mim, pois era o meu tempo; que me tranquilizava e pausava a rotina agitada.

Hoje percebo que a leitura que minha mãe fazia da bíblia se constituía em busca de conhecimento, era tentando dizer para nós, seus filhos, que através da leitura se obtém conhecimento (do sagrado ou não). E por que a Bíblia? Talvez esse fosse o único livro que haviam apresentado para ela e, talvez esse fosse o único que apresentaria para mim, se eu não tivesse frequentado uma escola.

Eis a importância da escola, do professor e dos livros.

### **Uma leitura da escola**

---

*“Agora já não é possível texto sem contexto” (FREIRE, 2008, p. 30).*

As questões citadas anteriormente no relato de minha história pessoal de leitura provocaram o desejo de realizar essa pesquisa no campo da leitura e formação de leitores. Questionava-me, a princípio, de que forma eu deveria percorrer o processo de ensino da leitura e, escolhi que tal pesquisa empírica se realizasse dentro de uma escola, visto que é esta instituição que se responsabiliza por este ensinamento. Além disso, havia compreendido que “é sempre mais fácil pensar sobre a escola ideal do que sobre a escola real” (CHARTIER, 2007, p. 21) e estava disposta a discorrer sobre o dia-a-dia na sala de aula, procurando deslocar-me de um idealismo para compreender a dinâmica cotidiana de suas práticas.

A Base Nacional Comum Curricular, documento que objetiva regulamentar o ensino, estabelece que “sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes” (BRASIL, 2018, p. 89). Assim, compreendendo que o ensino sistemático da leitura e da escrita inicia-se no primeiro ano do Ensino Fundamental, entendi que seria necessário compreender como funcionam as práticas pedagógicas para a leitura nessa série, definindo, assim, meu campo de pesquisa. Optei, portanto em acompanhar o cotidiano de uma turma, como um estudo de caso, em que temos a oportunidade de mergulhar em uma realidade e conhecê-la.

A escola escolhida para a realização deste trabalho fica localizada num bairro de periferia do município de Jundiaí, interior do Estado de São Paulo. A pesquisa foi

desenvolvida com os 32 alunos e a professora de uma das turmas de primeiro ano desta instituição.

Eu havia morado por oito anos (dos 9 aos 17 anos) em frente desta instituição e ao longo deste tempo acompanhei algumas de suas modificações, tanto na estrutura física, quanto no ensino. Quando me mudei para o bairro, a escola atendia de manhã o Ensino Fundamental I e no período da tarde o Ensino Fundamental II. A escola não era bem vista pela comunidade e os comentários negativos dos vizinhos fez com que minha mãe optasse por não nos matricular lá.

A primeira leitura que fiz desta escola era de um lugar ruim, pichado e bagunçado.

Em 2008, a instituição foi reformulada e passou a atender somente os anos iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, o prédio foi reformado, a gestão foi alterada, novos professores foram contratados e a procura pela escola cresceu. Em 2014, minha mãe matriculou meu irmão no primeiro ano nesta instituição e toda a relação da nossa família (e minha) com este lugar, foi alterada. Resignificamos seu lugar, seu papel, sua importância e seus frequentadores. Como é bom a gente poder sentir e viver a realidade das transformações, aprendendo que nada é definitivo e que temos nosso poder de alterar o mundo à nossa volta.

A professora da turma se mostrava sempre disposta a tirar nossas dúvidas, conversar no momento da saída com as famílias e ajudar no que fosse preciso. Meu irmão adorava ir para a escola e os livros que ele trazia para casa para a prática da leitura oral, aproximava toda a família. Aquele era meu ano do vestibular e apesar da certeza do curso de Pedagogia, ainda tinha dúvidas sobre a profissão. Foi a professora do meu irmão que me auxiliou neste processo, contando sobre sua graduação e o dia-a-dia na sala de aula.

A segunda leitura que eu fiz desta escola era de um lugar acolhedor.

Recordo que no meu primeiro estágio de Ensino Fundamental, durante a graduação em Pedagogia, quando a professora solicitou que fôssemos para uma escola, a instituição mais próxima que eu tinha, era esta. Recebida com carinho pelas professoras e pela gestão, tive a oportunidade de estar dentro de uma sala de aula como professora em formação; auxiliando, ensinando e principalmente aprendendo, com a pedagoga e com as crianças. A experiência daquele estágio marcou minha história, minha formação profissional e pessoal.

A terceira leitura que fiz desta escola foi de um lugar de conhecimentos.

A Vila Esperança é um bairro de periferia, que passou por um processo de reurbanização no início deste século. Apesar disso, ainda continua a ser conhecido na cidade como um dos bairros mais pobres e com maior índice de tráfico de drogas. A Vila Esperança fica na divisa com o município de Várzea Paulista e a escola acaba recebendo crianças deste município também. A maioria dos alunos possui um índice socioeconômico baixo.

Nas conversas com as professoras, gestão e coordenação da escola é possível perceber a preocupação da equipe escolar com situações de maus-tratos, pobreza, violência doméstica, uso de drogas e prostituição em que muitas crianças vivenciam em seus contextos familiares.

A quarta leitura que fiz desta escola foi da responsabilidade com o direito pela vida, educação, saúde e segurança dessas crianças.

Ao procurar a gestão para explicar minha pesquisa de TCC e solicitar as idas à escola em uma classe de primeiro ano, a coordenadora me colocou na sala da professora Sara<sup>1</sup>; a pedagoga que havia dado aula para o meu irmão e ajudado na escolha da minha

---

<sup>1</sup> Todos os nomes utilizados nesta monografia são fictícios.

profissão. Ambas se mostraram solícitas à pesquisa e se dispuseram a ajudar no que fosse necessário.

E neste ponto, a leitura que fiz da escola foi de um ambiente de novas descobertas, conhecimentos e aprendizados.

### ***As leituras da pesquisa***

---

*“Os sentidos são abertos: algo pode perder ou ganhar sentido, pois o próprio sujeito se modifica, por seu confronto com os outros e com o mundo” (SILVA, 2008, p. 61).*

As idas à escola iniciaram em fevereiro de 2019, ocorrendo uma vez por semana no período da tarde. A metodologia baseia-se na efetiva participação dentro da sala de aula, na elaboração de registros e, em narrativas e diálogos, com a professora, com os alunos e entre eles.

Para mim, a pesquisa não seria efetiva se eu apenas sentasse no fim da sala e observasse o que ocorria. Não seria verdadeiro, no meu ponto de vista, “julgar” as ações da professora à distância e escrevê-las como se eu, de fora da situação, entendesse mais do que ela. Eu estava ali, como professora em formação e pesquisadora, para compreender (e aprender sobre) as práticas de leitura de literatura. Entendo assim, que,

Ao “colocar a mão na massa” o estudante tem a chance de perceber a intensidade do esforço exigido para executar determinada tarefa, de coordenar suas ações segundo os modelos aprendidos, incluindo aqueles aprendidos por meio da imitação, de reconstituir aquilo que já viu fazer, ou, então, de combinar, por ensaios e erros, as ações semelhantes (SILVA, 2012, p. 105).

Assim, durante minha pesquisa, procurei estar o mais disposta possível para auxiliar a professora e os alunos na sala de aula, contando histórias, ajudando a entregar materiais, planejando atividades, olhando e conferindo suas agendas, ajudando as crianças na realização das tarefas, brincando e conversando.

O registro das situações vivenciadas em sala de aula foi anotado no meu diário de campo, como uma das formas de construir a história da pesquisa. Barbosa (2018) em sua dissertação de mestrado discorre sobre a importância do registro como meio para tornar significativo o que a priori parece inexpressivo. Também problematiza as várias funções que o diário assume no decorrer do trabalho de campo. A autora mostra como suas anotações, além de constituírem a memória do vivido, também se tornaram apoio e provocaram reflexões sobre os fazeres que ela ali registrava. Barbier (2002) apresenta que há diversos tipos de diários, indicando uma diferença entre o diário rascunho e o diário elaborado, visto que no primeiro pode-se escrever tudo o que tem vontade, mas no segundo procura-se “escrever com simplicidade o que pertence ao domínio da complexidade, sem renegar, entretanto, minha cultura, minhas referências, minhas áreas de conhecimento ou minhas expressões afetivas” (BARBIER, 2002, n.p.).

Desta forma, procurei registrar todas as observações que fazia; os livros lidos, minhas experiências com as crianças, meus diálogos com a professora e as conversas das crianças durante o momento da leitura. Posteriormente, revisava minhas anotações, acrescentando ideias e questionamentos, reelaborando minha experiência vivida e criando novos significados a partir da escrita.

Para o autor (Vygotsky, 2009), o rascunho mental é representado pela linguagem interior. O exercício da escrita do cotidiano também funciona como um rascunho, à medida que permite compreender melhor o vivido. As situações experienciadas no contexto de uma sala de aula são complexas demais para que possam ser compreendidas no instante em que acontecem. A escrita se constitui, portanto, como mediadora do processo de reelaboração do cotidiano. O ato de registrar evoca memórias, faz lembrar momentos, movimentos, gestos e palavras fundamentais para que o enunciado seja compreendido. Ao dizer uma palavra, as crianças respondem, refutam, concordam, transgridem... A escrita, após o período de aula, possibilita revisitar esses momentos e compreendê-los como réplicas aos enunciados dos outros (BARBOSA, 2018, p. 18).

Utilizei, a partir do diário de campo, episódios que narram situações ocorridas durante minha pesquisa. Tais narrativas ajudaram a compreender de modo mais acurado a leitura de literatura e determinadas dinâmicas da sala de aula, assim, em concordância com Barbosa (2018) reforço que tais episódios foram produzidos a partir de contextos específicos e não podem ser analisados sem estes enunciados.

Ainda que priorizem as situações interacionais entre os alunos ou entre a professora e os alunos, os relatos do caderno de registros trazem descrições que contemplam o contexto em que os enunciados foram produzidos. Junto disso, é importante levar em conta que as análises dos episódios não poderão ignorar a contextualização histórica e social dos sujeitos nela envolvidos. A descrição e contextualização histórica e social dos episódios e sujeitos envolvidos na pesquisa se apresentam como formas de garantir a validade e o rigor científico desta pesquisa (BARBOSA, 2018, p. 16).

Além das idas à sala de aula, buscando compreender sobre o processo histórico da leitura no Brasil e seus desdobramentos na educação, realizei uma pesquisa bibliográfica de autores da História Cultural (CHARTIER, 2007; LAJOLO, 1998, 2009), da área da alfabetização (SOARES, 2001; BARBOSA, 2018; SILVA, 2005, 2008, 2012; MANZANO, 1988; KLEIMAN e MORAIS, 1999; CALDIN, 2000; ZILBERMAN, 1998, 2009; FREIRE, 1967, 2008), da legislação brasileira para o ensino da leitura (PNAIC, 2012; BNCC, 2018) e de livros infantis.

Assumo que a partir dos referencias teóricos adotados, a realidade observada e registrada é entendida com os filtros proporcionados e constituídos por essa abordagem. Os episódios, portanto, foram analisados com base nos meus “óculos teóricos” (OLIVEIRA, 1996), reconhecendo, assim, que outros entendimentos e análises também são possíveis a partir das mesmas situações.

### **Das leituras da sala de aula**

---

*“Um lugar cheio de sentido, que desperte o gosto pelo saber e que permita às crianças vivenciarem sua infância juntamente com seus pares” (PINTO, 2007, p. 110).*

Recordo-me que no meu primeiro estágio obrigatório, a professora supervisora da disciplina passou um texto chamado *A carta roubada* de Edgar Allan Poe (1997) com a intenção de nos mostrar a importância de estarmos atentos aos detalhes e desenvolver a capacidade de ver aquilo que muitas vezes ninguém conseguia observar. Eu sabia que meu tempo era curto na escola, então precisava estar atenta e ter um olhar sensível para as situações que iria encontrar. Além disso, entendia que nenhum fato observado deveria ser tomado como “verdade absoluta” sem antes dialogar com a professora, visto que é ela que vive o cotidiano da sala de aula e poderia apresentar outro ponto de vista, que eu poderia não conhecer.

Fui à escola na primeira semana de aula, ainda no período de adaptação, as carteiras estavam em formato de um semicírculo e quase não havia espaço para passar. Naquele dia, Sara contou que havia na escola três turmas de primeiros anos, mas a Secretaria de Educação queria fechar uma sala da escola e, para barrar tal ação, a gestão optou por ter somente duas turmas de primeiro ano e abrir uma turma de terceiro. Ainda que a história fosse confusa de entender, o que ocorreu foi que dividiram 64 crianças em duas turmas de primeiro ano e não mais em três salas, ficando, assim, 32 crianças para cada professora.

Apesar de seus anos de experiência como professora, trinta e dois alunos, entre seis e sete anos, num espaço pequeno, se tornou um desafio diário para a professora. Se aqui posso expressar minha opinião, aponto que nem professores, alunos ou famílias se beneficiam nesta situação.

A professora Sara possui formação em magistério pelo CEFAM<sup>2</sup> de Franco da Rocha e recentemente se especializou em alfabetização. É professora há 15 anos, sendo que há 10 anos trabalha nesta escola. Sara contou que estudava em uma escola “perigosa” durante o Ensino Médio e naquela época, ofereciam o curso de magistério como uma oportunidade para as jovens “melhorarem de vida”. Ser professora para ela, não foi uma escolha, mas uma maneira de ter uma formação e um emprego.

A rotina na sala de aula ocorre da seguinte forma: as crianças e a professora chegam, organizam as carteiras, depois tem a colação<sup>3</sup> (que é um suco/leite com bolacha), voltam para a classe e a professora faz a chamada. Após, de acordo com o número de ausentes, eles fazem a contagem e colocam o número em um painel (que fica na lousa). Em seguida, a professora pega um livro de seu armário e eles fazem o momento da leitura (que descreverei em seguida), posteriormente, realizam alguma atividade em folha impressa ou do livro didático. Há uma pausa para a merenda e depois eles têm alguma aula específica (inglês, educação física ou arte - nos dias que eu vou à escola é dia de arte). Enquanto a professora de educação artística está dando aula, eu e a Sara ficamos na sala dos professores organizando materiais, imprimindo atividades, colando bilhetes nas agendas e dialogando sobre as crianças e o trabalho que realiza com a turma - esses momentos foram

---

<sup>2</sup> Criados em 1988, os CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério) surgiram como um projeto especial da rede pública da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para formar, em nível médio, professores da primeira à quarta série do ensino fundamental. Nos CEFAMs é preciso estudar quatro anos, em período integral, para obter o diploma para o magistério.

Os CEFAMs surgiram no contexto em que em nome da profissionalização do magistério, acabou-se com o curso normal e, no âmbito do ensino profissionalizante de segundo grau (ensino médio), criou-se a habilitação específica para o magistério nas séries iniciais do primeiro grau (ensino fundamental).

Os CEFAMs diferem-se de outro projeto de formação de professores, no estado de São Paulo, chamados escolas de Habilitação Específica para o Magistério (HEMs). Nos Cefams o ensino é em tempo integral e os alunos recebem bolsas para frequentar as aulas. Nos HEMs, que oferecem os cursos tradicionais de Magistério, o período é de cinco horas e não há bolsa. Até o ano 2000, a Rede Pública Estadual de São Paulo contava com cerca de 210 HEMs e 54 CEFAMs.

<sup>3</sup> Esse termo é usado pela escola para se referir a esse período de lanche que acontece após a chegada de todas as crianças. Ele é usado na rotina como um momento do dia.

muito importantes para mim. Quando voltamos para a sala, as crianças terminam as atividades anteriores e/ou realizam a correção com a professora. Em seguida, vamos para a quadra para eles brincarem com os brinquedos que trazem para a escola.

Durante às vezes em que estive na escola observei a professora utilizando diferentes estratégias para ensinar; vídeos musicais - tais como a música A E I O U do grupo Triii - para ajudar os alunos a aprenderem os sons das letras e o alfabeto, fez um trenzinho colorido para ensinar as sílabas, utilizou palavras do contexto infantil para ensinar a ler e escrever - como bola, palhaço, gelatina e queijo - (e quando alguma criança não conhecia, explicava para todas o que era), realizava diariamente a leitura de livros de literatura - por exemplo, Tartarugas em Perigo, Meus Porquinhos e Bom Dia Todas as Cores -, imprimiu diferentes atividades de alfabetização, colocou no estojo de cada criança os numerais e o silabário juntamente com o nome e a escola (para poderem consultar em casa também), entre outros.

Entendo que, como apresentado no fascículo sobre Planejamento Escolar do PNAIC<sup>4</sup> (2012), a professora dispõe em seu planejamento de diferentes atividades para promover a alfabetização das crianças, articulando o contexto em que estão inseridas com os conhecimentos apropriados e relacionando com os novos aprendizados.

Professores de diferentes partes do país, na construção de rotinas de alfabetização, têm mostrado que é possível desenvolver e diversificar atividades, no cotidiano escolar, para que os alunos possam interagir com diferentes textos ao mesmo tempo em que eles são levados a refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética (PNAIC, 2012, p. 20).

---

<sup>4</sup> Sobre o PNAIC

Criado em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

O PNAIC também visa reduzir a distorção idade-série na Educação Básica, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores.

Além das diversas atividades propostas, Sara também alterava frequentemente as carteiras, formando grupos de três, quatro e até cinco crianças ou formava fileiras com duplas, alterando as crianças de lugar e observando suas interações (algumas vezes era preciso trocar um aluno ou outro devido às brigas e conversas excessivas). Havia também uma parceria entre ela e a professora do outro 1º ano, trocando ideias, atividades e planejamentos, o que acabava por integrar o trabalho desenvolvido nas duas turmas, além do vínculo estabelecido entre as pedagogas.

Uma das primeiras observações que a professora fez (e eu já havia percebido também) foi em relação à violência dos alunos entre eles; no primeiro dia que fui para a escola, um dos meninos passou uma rasteira no outro (que caiu no chão), pois este havia entrado em sua frente na fila da merenda; em outra situação, uma criança empurrou a outra, que bateu o pescoço na carteira e machucou. Além dessas situações, muitas outras brigas ocorreram entre as crianças. A professora me contou de sua angústia sobre tais situações e que na maioria das vezes, quando falava com os pais, esses apoiavam os filhos, tirando, em muitos casos, a autoridade da professora com a turma.

Certa vez, enquanto eu ajudava um menino a realizar a atividade proposta pela professora (que consistia em pintar as bolinhas de acordo com a sequência apresentada inicialmente, por exemplo, se havia três bolinhas vermelhas e duas verdes, a criança tinha que pintar nas bolinhas brancas, três bolinhas vermelhas e duas verdes), percebi que apesar de muito simples para as outras crianças, ele não conseguia entender/visualizar a lógica da atividade. Fui conversar com a professora sobre o que havia percebido e ela contou que naquela semana este mesmo aluno havia chorado compulsivamente na sala, dizendo que ninguém em sua casa o ajudava a fazer a lição de casa e ele não conseguia realizar sozinho. A professora preocupada com a situação, falou com o pai do menino (que o buscava todos

os dias na escola) sobre o ocorrido e pediu que alguém auxiliasse a criança, pois isso era fundamental para o aprendizado do garoto e também para relação da família com ele. Sara contou que desde o dia que conversou com o pai, este não veio mais buscar o filho, autorizando outra pessoa para buscá-lo. A professora me contou este episódio demonstrando bastante preocupação, pois não sabia se os pais não ajudavam o filho por negligência ou porque realmente não conseguiam/sabiam ler e escrever para auxiliá-lo. Esta é uma das situações que demonstram um pouco da difícil realidade das crianças, dos pais e da professora.

Percebi, ao longo dos meses, que o planejamento das aulas estava voltado para o contexto da sala de aula; a professora conhecia a dificuldade e a facilidade de cada criança, conhecia a realidade familiar e a forma como cada um interagia com os colegas e com ela. Sara possuía uma pasta com as atividades de cada criança desde o começo do ano, sendo possível acompanhar o aprendizado e as dificuldades que cada um apresentava e intervir a partir disso.

É o professor que conduz a turma, organiza as atividades, ajuda os alunos e julga seus resultados. Isso significa que ele pode apenas ser aquele que executa um programa, pois o sucesso de seus alunos depende da margem de iniciativa em que ele cria sua maneira de dar aula. O professor não tem que lidar com “sujeitos cognitivos em desenvolvimento”, mas com um grupo de crianças, cada uma com sua história singular. Para cada uma delas, a entrada no ensino fundamental é uma aventura emocional e social, atravessada por esperanças e temores, desejos e frustrações, prazeres e decepções, antes de ser “uma experiência intelectual”. As pesquisas sobre a aquisição da leitura e da escrita esclarecem pouco sobre o enorme investimento de energia que a aprendizagem da leitura exige de cada criança. Não há dúvida de que a qualidade afetiva das relações com o professor é essencial para sustentar tal mobilização durante esse tempo. Todo professor sabe que a vida da turma, o convívio ou a competição entre as crianças, a confiança ou a desconfiança dos pais em relação ao seu trabalho, a solidariedade ou a indiferença dos colegas pesam muito no sucesso ou no fracasso, pois disso depende a confiança em si mesmo e nas crianças (CHARTIER, 2007, p. 160).

Assim, entendo que falar de leitura na sala de aula também significa compreender as dinâmicas entre professor, crianças, famílias, conhecimento e escola. Procurarei assim, contextualizar e apresentar as relações envolvidas durante os episódios selecionados, tendo ciência de que minha visão não corresponde ao todo, mas apenas uma parte do real.

### **Das leituras na sala de aula**

---

*“Levar a criança a entrar na aventura de ler é abri-la a mil possibilidades e oferecer-lhe uma alternativa importante, a alternativa de pensar, de contemplar, de se aproximar do mundo da fantasia, da aventura, da realidade e do mistério” (MANZANO, 1988, p. 13).*

As leituras em voz alta são realizadas diariamente pela professora, logo após a chamada e contagem dos alunos. A professora possui uma caixa repleta de livros de literatura que fica guardada em seu armário (também há gibis que ficam acessíveis às crianças), alguns desses foram recebidos dos programas do governo e outros ela comprou para utilizar na sala de aula.

No capítulo *Os tempos da leitura na sala de aula* do Programa Pró-Letramento (MEC, 2008) as autoras discorrem sobre como o tempo destinado à leitura pode ser entendido pelas crianças como uma tarefa “não importante” dependendo do modo e do momento em que ela ocorre. Por exemplo, ao ser deixada como a última tarefa do dia, os alunos podem compreender que não faz parte das obrigações diárias e que tal ação não tem importância para sua formação.

Muitos professores resolvem ler nos últimos minutos que ainda têm para estar em sala de aula com os alunos, por considerarem que seu dever, ao final do dia, já foi cumprido. E, nesse caso, talvez esperando que essa possa ser uma maneira mais descontraída de encerrar o dia, acabam demonstrando, com sua atitude, que a leitura de histórias em voz alta é algo pouco importante, que não merece atenção já que pode ser realizada mesmo em condições adversas, como as interrupções, a dispersão e o esvaziamento da classe (MEC, 2008, p.113).

Em concordância a essa orientação, Kleiman e Morais (1999) também descrevem sobre a importância dos tempos de leitura, apontando que “a valorização da leitura será mais facilmente incorporada ao conjunto de atitudes do aluno se todo professor demonstra valorizar a atividade tornando-a parte central de sua aula” (Ibid., 1999, p. 100). Assim, o tempo destinado para a leitura na sala de aula parece ser prioridade para a professora Sara

que tenta mostrar aos seus alunos a importância e o prazer que a leitura de livros pode oferecer. Essa prática de ler em voz alta para compartilhar histórias, parece ser algo já incorporado em sua rotina de professora de uma sala de alfabetização.

Tonin (2016) descreve que é fundamental que o professor seja modelo de leitor para que as crianças, ao ler, possam fazer do “dever” um momento de alegria.

Percebe-se que é sim possível ler muito, ler bem e conduzir o dever para que se torne encontro e alegria. Para tanto, faz-se fundamental a presença do professor como modelo de leitor, alegre com sua tarefa, sentindo que esta é oportunidade e não mero dever; professor que encarna aquele que conhece o texto e possibilita uma aproximação efetiva – e talvez afetiva – da obra, um “cúmplice apaixonado” e disposto a dialogar (TONIN, 2016, p. 69).

Costumeiramente, a professora, após escolher um livro em seu armário (que foi selecionado anteriormente e descrito em seu planejamento), o apresenta para os alunos, falando o nome da obra, dos autores e dos ilustradores. A formatação da sala varia de um dia para o outro, algumas vezes o momento da leitura foi realizado em roda no chão, outras vezes em semicírculos, em grupos de quatro ou cinco crianças e também em fileiras de duplas. Na maior parte das vezes, a professora fica à frente da sala em pé e as crianças sentadas em suas carteiras, de modo que todos consigam visualizar as páginas. E após a apresentação do livro, a professora a faz leitura em voz alta, e página por página, parece incorporar a história, lendo com vozes diferentes, tons altos e baixos e realizando movimentos com o corpo. Tonin (2016), ao problematizar a prática da leitura fruição, destaca o papel da performance, que faz parte do ato da leitura em voz alta na escola. Na maioria das vezes esses momentos são em parceria com as crianças, que participam realizando também alguns sons dos personagens, repetindo movimentos e fazendo comentários.

O que hoje está reabilitado é a leitura feita pelo professor, pois ela “ensina a compreender”. A leitura oral bem feita coloca em relevo o que é importante, produz modulações de efeito, cuida da pontuação, pronuncia corretamente os nomes próprios, as palavras difíceis e propicia o acesso a textos longos e complexos demais, para os alunos abordarem sozinhos (CHARTIER, 2007, p. 181).

Nas minhas primeiras idas à escola, durante as leituras realizadas em voz alta pela professora, as crianças costumavam brincar com seus materiais (estojo, lápis, apontador, entre outros.) e conversarem uns com os outros. Nestes momentos, Sara costumava interromper a leitura e chamar o nome dos alunos, pedindo para pararem o que estavam fazendo e prestarem atenção na história. Ao longo do ano, a professora costumeiramente repetia os combinados de leitura (de silêncio e atenção) e por diversas vezes, vi as crianças corrigindo umas as outras também. Nas minhas últimas idas, essas conversas durante o momento de leitura continuavam a ocorrer, apesar disso, a professora não desistiu da prática diária de leitura de livros, reforçando diariamente a necessidade da atenção durante esta tarefa.

Após o término da leitura do livro, as crianças e a professora conversam sobre suas percepções, sentimentos, se gostaram ou não da história, se já haviam lido um livro parecido ou do mesmo autor - como ocorreu no episódio descrito no quarto capítulo deste TCC -. Nesses momentos, as crianças costumam apresentar experiências de suas vidas pessoais e relacioná-las com o texto lido e, a professora procura responder a todos com o mesmo grau de importância. É interessante perceber que algumas crianças ficam em silêncio no início, mas ao ouvirem o relato de seus colegas, parecem produzir novos significados para o texto lido e fazem algum comentário.

Compreendi que esses momentos de conversa são essenciais para a formação de leitores, pois “as representações da leitura na infância são mediadas pelo outro, no próprio

ato de representar essas experiências, posto que o sentido da leitura é construído na interação” (SILVA, 2008, p. 140).

Diversas vezes algumas das crianças traziam livros de casa para serem lidos no momento da leitura - como num dia em que uma menina trouxe o livro “*O dia em que Miguel estava muito triste*” -. A professora costumava olhar o livro antes, agradecer a criança que havia trazido e ler este para a classe. Entendo que práticas como esta, demonstram respeito às vozes e vontades das crianças e podem promover uma aproximação destas com os livros, que posteriormente poderá se tornar o prazer pelo ler. E de acordo com Manzano (1988) “a primeira companhia que a criança deve ter no ato de ler é a do prazer que a leitura da literatura proporciona” (Ibid., p. 19).

## ***A leitura da moral***

---

*“A verdadeira humanidade era uma imagem ideal de homem que ultrapassa o indivíduo isolado, mas também o ser coletivo. Esta é a imagem que ocupa a mente dos poetas, artistas, políticos, assim como de filósofos e educadores” (GOERGEN, 2008, p.16).*

### **Episódio 1**

O momento da leitura começou com a recordação dos combinados; manter o silêncio, levantar as mãos para falar, prestar atenção na história e não conversar com o amigo do lado - as crianças estavam sentadas em carteiras em dois semicírculos, um maior e outro menor. Com o livro que havia pegado no armário, a professora leu o título da história:

Professora: Hoje vamos ler este livro, que se chama “Maria vai com as outras” (ORTHOFF, 2008). Alguém conhece?

Criança 1: Eu não!

Criança 2: Eu já vi no Amélia<sup>5</sup>, mas não lembro.

Criança 3: Eu lembro!

Professora: Quem já conhece a história, não conta para os amigos, tá?

Crianças: Tá bom, prô.

Em seguida, reforçando mais uma vez o combinado de prestar atenção na história e contando quem era o autor e ilustrador, a professora disse:

Professora: Prestem atenção na história que vamos ler, porque ela tem uma moral, elas nos ensinam alguma coisa. Vocês lembram-se da história de ontem? - Após a resposta afirmativa das crianças, eles discutiram novamente sobre o livro do dia anterior e o que haviam aprendido sobre ele.

A leitura do livro “Maria vai com as outras” aconteceu de forma dinâmica e calma ao mesmo tempo. A cada página lida, a professora mostrava a ilustração e as crianças comentavam sobre o trecho, brevemente. Apesar de a leitura “divertida” (pelo menos era o que parecia para mim), alguns estudantes estavam distraídos com seus materiais escolares e ficavam conversando entre si. Nestes momentos, Sara apenas chamava o nome daqueles que realmente estavam fazendo um barulho alto, do contrário, continuava a leitura, com a participação das crianças:

Professora: Como a ovelha faz?

Crianças: Bé bé

Professora: Então vou ler novamente essa frase e aí vocês fazem o som da ovelha, combinado?

---

<sup>5</sup> Escola de Educação Infantil que fica na rua de cima, normalmente, os alunos estudam lá e vão para o Ensino Fundamental na EMEB Deputado Ranieri Mazzilli.

E assim a leitura continuou; cada vez que aparecia uma ovelha na história, as crianças faziam “bé bé” e davam gargalhadas. Ao fim do livro, as crianças comentavam sobre a Maria, a ovelha protagonista da história:

Criança 4: Prô, a Maria fazia tudo o que as outras ovelhas faziam.

Criança 5: É verdade, ela nem fazia o que ela queria, só seguia as ovelhas.

Professora: E no final, o que ela fez?

Criança 6: Não pulou no morro, porque ela viu que todas as outras estavam se machucando.

Professora: E nós podemos ficar seguindo o que os outros fazem?

Criança 7: Não, porque a gente pode se dar mal também.

Professora: Então, se algum amiguinho estiver fazendo coisa errada, não podemos seguir o que ele faz, temos que conversar com ele para ele não fazer errado.

E a conversa continuou por mais alguns minutos sobre o livro.

Era o primeiro dia que eu estava indo para a escola e o terceiro dia de adaptação das crianças. Eu queria responder minhas questões sobre as práticas pedagógicas para a formação de leitores, mas ao me deparar com a fala “*Prestem atenção na história que vamos ler, porque ela tem uma moral, ela nos ensina alguma coisa*”, recordei de uma frase dita por Jean Hébrard durante uma entrevista para a revista *Presença Pedagógica* (2000). Ele dizia que o discurso pedagógico é precisamente o discurso da moral e, acabei por me sentir provocada a refletir sobre este aspecto da moral presente nos livros infantis, algo que jamais tinha percebido e me dado conta durante meus anos de escolarização.

Mas será mesmo que os livros pretendem nos ensinar como devemos ou não agir, assim como no livro da *Maria vai com as outras* (ORTHOF, 2008)?

Nunes (1992) explica que os gregos, além do desenvolvimento da filosofia e da política, também criaram um “universo mitológico”, que marcava as formas como os homens daquela época viviam. As histórias, ou melhor, os mitos, eram passados oralmente de geração para geração buscando explicar fenômenos naturais, como a chuva e os trovões,

através das ações de deuses e deusas. Além disso, essas histórias tinham “uma eminente função educativa, moral e prática” (GOERGEN, 2008, p.18).

Este saber mitológico “explicava”, para a época e para aquele momento histórico as principais questões da existência humana, da natureza e da sociedade. Explicava a origem dos reis, a própria origem do homem, do povo grego, das guerras, dos amores, da doença e da morte, dos sentimentos; enfim, de toda riqueza da sua cultura. A síntese do mito e a consciência mitológica justificam as estruturas sociais e cimentam as relações de trabalho, parentesco e dependência política entre os gregos (NUNES, 1992, p. 22).

A obra homérica “Odisseia” conta a história de Ulisses, um bravo rei que batalhou por dez anos na Guerra de Tróia, mas devido aos inúmeros acontecimentos - é aprisionado na ilha do ciclope Polifemo, passa pelo mar das sereias sem ser morto, entre outros - demora mais de dezessete anos para retornar ao seu reino, para sua esposa Penélope e seu filho Telêmaco. O comportamento do herói guerreiro, corajoso, belo e bom tornou-se um ideal de homem a ser seguido pelos povos gregos, entendendo que “o modelo de educação homérica se funda no comportamento virtuoso do herói. O comportamento dos heróis, representados por personagens humanas excepcionais, aristocratas e nobres, servia de modelo de comportamento para todos” (GOERGEN, 2008, p.20).

Caldin (2002) ao se referir à função pedagógica nas leituras realizadas nas escolas discorre sobre os livros destinados às crianças durante a Idade Média na França, cujos temas voltava-se para a transmissão de valores morais, na intenção de moldá-las nos ideais dos adultos. É possível recordar, principalmente nas histórias de contos de fadas<sup>6</sup>, que os personagens que fazem algo errado, como por exemplo, o “lobo mau” e a madrasta da Gata Borralheira, são penalizados rudemente por seus atos. “O modelo narrativo para crianças,

---

<sup>6</sup> Gênero literário desenvolvido por Charles Perrault e difundido no século XVIII pelos pesquisadores linguistas Jacob e Wilhelm, conhecidos como os “irmãos Grimm”.

então, reveste-se de uma pedagogia do terror, em que o único sentimento forte é o do medo do castigo” (Ibid., 2002, p.02).

Para a autora, a ruptura deste modelo ocorre com a publicação de “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carrol, que apresenta a ludicidade na narrativa, sem todo o didatismo utilitário de antes. Essa nova lógica é seguida por outros autores (CALDIN, 2002).

No histórico brasileiro, Lajolo e Zilberman (2003) apontam que a vinda da família real, em 1808, possibilitou o desenvolvimento de uma sociedade leitora, pois neste momento construiu-se a Imprensa Real e escolas de educação superior, sendo possível a impressão de livros e materiais didáticos (produzidos principalmente pelas instituições de ensino superior criadas). As autoras, ao circunscreverem a história da leitura no Brasil, nas práticas institucionais e sociais que se desenvolveram em nosso país ao longo de sua história, mostram que a formação de leitores estava relacionada às possibilidades concretas de acesso aos livros, à educação formal e à imprensa.

Tonin (2016) aponta que a história da leitura no Brasil é marcada pelo autoritarismo dos professores e de leituras irrelevantes para os alunos. Além disso, grande parte dos livros lidos e utilizados nas escolas, necessitavam ser traduzidos, pois eram estrangeiros - o que nos possibilita compreender que faltavam livros verdadeiramente brasileiros. A autora também expõe o uso do latim como língua estruturante e a relação da leitura com a obrigatoriedade à literatura nas escolas.

Podemos identificar como práticas de ensino vigentes e, mais especificamente aqui, como práticas de leitura de outrora (mas não tão distante, por vezes) veem-se os movimentos iniciais da escolarização da literatura. Impossível, pois, pensar-se numa história da leitura ou ainda no estabelecimento de um cânone, sem considerarmos que a literatura, aquela das belas letras foi alçada (ou rebaixada) à condição de disciplina escolar. No caso da escola, historicamente, a leitura se mistura obrigatoriamente à literatura - entendida aqui como poesia e prosa de

ficção, sobretudo, de obras “consagradas” e que foram eleitas para integrar um cânone (TONIN, 2016, p. 68).

Com o crescente número de universidades durante o século XII, os livros passaram a ser copiados e revisados por professores, tornando-se instrumento de trabalho para estes e difundindo a leitura para outras camadas da população. Além disso, com a emergência da burguesia e a escolarização obrigatória, novos valores surgiram, como a “educação pessoal”, a pedagogia e a literatura infantil (CALDIN, 2002).

Assim, pode-se dizer que a criança, cujo contato com o mundo se faz pelo ouvir e pelo ver, ganha o texto escrito por meio da escola e tem acesso à cultura que o adulto usufrui. Presa, entretanto, à ideologia dominante, a literatura infantil transforma-se em instrumento pedagógico, ao transmitir os valores vigentes como forma de garantir sua perpetuação.

O modelo burguês de ensino propicia à criança com alguma condescendência: a inserção de animais e fadas na narrativa ficcional, que servem como disfarce do autoritarismo e valores adultos. Dessa forma, camuflada e temperada com seres que interessam à criança e aguçam sua imaginação, a literatura infantil se constitui como um suporte pedagógico institucionalizado (CALDIN, 2002, p. 3).

De acordo com Lajolo e Zilberman (2003), o primeiro livro brasileiro de literatura infantil foi lançado em 1818, por José Saturnino da Costa Pereira, com o título “Leituras para meninos”. Além dessa, outras obras também apareceram, como por exemplo, o livro “Tesouros para meninos” que foi destinada ao filho do rei Dom João, tratando principalmente da moral, virtudes e boas maneiras.

No que diz respeito à escolarização, com a revolução de 1930 e a criação do Ministério da Educação, a disciplina de Língua Portuguesa tinha como objetivo despertar o gosto pela leitura, visto que esta era à base de todo o ensino. Na década de 1940, as histórias em quadrinhos com heróis estrangeiros em guerras violentas, surgiram como uma leitura voltada para os meninos, enquanto que para as meninas voltava-se uma literatura mais romântica e paternalista (CALDIN, 2002).

Anne-Marie Chartier aponta que as leituras realizadas no interior das salas de aula na França pós-Segunda Guerra Mundial, não se buscava o “gosto de ler”, “cada aluno abria seu livro, escutava a leitura de algumas linhas, respondia às questões feitas pelo professor e esperava sua vez de ler. Depois de uma meia hora, todas as palavras difíceis tinham sido explicadas e o texto lido e relido: não havia mais segredo para ninguém” (CHARTIER, 2007, p. 134). A realidade brasileira não estava tão distante da francesa e a forma como se realizava a leitura nas escolas, acabava por afastar ainda mais os alunos dos livros.

Apesar das reformas educacionais brasileiras excluïrem o lúdico da literatura infantil, na década de 1970 “os textos dogmáticos cederam lugar aos textos questionadores, abertos a inúmeras possibilidades de leitura. O texto ganhou ilustrações sedutoras e pôde rivalizar com os meios de comunicação em massa” (CALDIN, 2002, p. 5). A partir daí, voltou-se a atenção aos textos infantis, o número de escritores aumentou e novos livros chegaram às salas de aula.

De acordo com uma pesquisa divulgada no jornal Estadão em maio de 2016, no Brasil, 44% da população não tem o hábito de ler e 30% nunca compraram um livro. Será que o processo histórico brasileiro de leitura; que marca desde o período colonial - com o ensino catequético dos Jesuítas e a detenção do poder da igreja católica sobre o que as pessoas deveriam ou não ler -; a falta de imprensa para a produção de livros - e o conhecimento escolar nas mãos dos mais ricos -; a proibição de livros para as mulheres; o surgimento de escolas e universidades elitistas - e autoritárias -; até o atual sistema educacional - excludente e mercadológico -, é responsável por tal estatística?

Tonin (2016) aponta que o problema de fato não são as leituras propostas - ou as “leituras obrigatórias” -, mas a forma como tais livros são lidos no interior das salas de

aulas, que parecem ser tão desinteressantes quanto eram para os leitores dos liceus em 1800.

Ao contrário, como tentei descrever no *Episódio 1*, os momentos de leitura no interior desta sala de aula, não pareciam desinteressantes aos alunos: a participação ativa das crianças com a história lida e as conversas posteriores, demonstram o gosto e interesse pelos livros e pelos diálogos compartilhados. Ao questionar com a professora a respeito dos momentos de leitura, ela me pareceu frustrada, pois em sua percepção, se ela não realizasse uma pergunta inicial (após o término da história), as crianças não começavam a conversa. A questão do contexto que as crianças estavam inseridas (de violência, tráfico de drogas e pobreza) era uma questão de preocupação para Sara, que buscava através dos livros de literatura infantil ensinar valores como o amor, a amizade e o respeito.

Esta realidade à qual estava deparando naquele momento, me fez questionar sobre se havia algum problema em retirar dos livros infantis “ensinamentos”. Seria mesmo possível que a única função dos livros se restringisse a leitura fruição? Há, portanto, um jeito certo e um jeito errado de ler na escola? Afinal, como ao longo da minha formação acadêmica aprendi que a leitura na escola poderia ser um momento de prazer e divertimento, não vi com bons olhos a preocupação da professora em retirar uma moral da história.

Por outro lado, com a convivência daquele cotidiano pude olhar de novo para essa crença. Tive a oportunidade de redimensionar minha compreensão sobre a leitura e ampliar meus horizontes sobre suas variadas funções.

Marisa Lajolo (2009) discutindo sobre o próprio artigo que havia escrito anteriormente, discorre sobre as possibilidades de utilizar textos para outros fins que não seja somente o de leitura fruição. A autora, ao citar seu primeiro posicionamento,

apresentava que o texto não deveria ser pretexto para nada, visto que, para ela, este servia apenas para o encontro entre quem escreve e quem lê. Ao reformular, anos depois, seus pensamentos e perspectivas anteriores, discorre que;

Hoje, não acredito mais na autonomia do texto, nem na solidão, nem no caráter individual da escrita e da leitura. Aprendi que no texto inscrevem-se elementos que vêm de fora dele e que os sujeitos que se encontram no texto - autor e leitor - não são pura individualidade. São atravessados por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um: é na interseção destas histórias, aliás, que se plasma a função autor e leitor (LAJOLO, 2009, p. 104).

A questão que Lajolo apontava em seu artigo anterior, do texto não servir de pretexto para nada, “parece-me hoje um terreno escorregadio, pois sugere que textos podem ser objeto de uma - e apenas uma - leitura” (LAJOLO, 2009, p. 105). A escola, entretanto, é o principal espaço de interação para muitas crianças e (pode) possibilita a muitas delas ampliar o conhecimento sobre o próprio mundo. Durante meu trabalho de idas a campo, pude perceber que é (também) através dos textos que as crianças interpretam seu mundo e produzem novos sentidos para ele.

A questão da “moral<sup>7</sup>”, ao contrário do que havia pensado anteriormente, é uma das formas que a professora procurava discutir os combinados da sala, tentando incentivar os alunos a respeitarem o próximo e a si mesmo, preservando a integridade física de cada um. Além disso, no contexto de violência que estão inseridos, será mesmo que utilizar o texto como pretexto para discutir valores não pode ser uma maneira de trazer a realidade dos alunos para a sala de aula, colocando-os como centro de seu próprio aprendizado?

---

<sup>7</sup> Em nenhum momento a professora insinuou tratar de valores de qualquer religião. A questão da moral foi discutida como “uma lição” e não como “isso vai te levar para o céu ou para o inferno”.

## A leitura de literatura e a produção de conhecimento

*“Ler significa buscar coerência, ativar repertório, conhecimento de mundo e buscar construção de sentido - e dialogar, interagir com o outro, seja este outro o autor, seja o interlocutor com quem partilhamos nossa experiência, no constante diálogo em que a leitura se erige e se realiza” (TONIN, 2016, p. 77).*

### Episódio 2

Após a chamada e a contagem dos alunos, a professora foi para o canto da sala onde ficava seu armário, abaixou-se na caixa de livros e em seguida, com um livro na mão, foi até a frente da sala. Os alunos estavam sentados em duplas conversando. Ao perceberem que a professora estava à frente, foram, ao poucos, ficando em silêncio.

A professora disse: Hoje eu escolhi um livro que gosto muito. Acho-o bem divertido, acredito que vocês vão gostar, ele se chama “Os três jacarezinhos”, quem escreveu foi...vish...não sei pronunciar isso aqui. Prô Thalia, como fala isso?

Pesquisadora: Helen Ketteman.

Criança 1: Ela é do nosso país prô?

Professora: Vamos ver.

A professora abriu o livro e disse: Não, ela mora no Texas e tem dois filhos. Ah, e ela escreveu sobre jacarés porque onde ela mora tem bastantes jacarés.

Criança 2: Ainda bem que aqui onde moramos não tem.

Professora: Ainda bem mesmo, imagina aparecer um na nossa casa?

Crianças: Ai que medo!

Professora: E esse nome “Os três jacarezinhos”, lembra qual história?

Criança 3: Os três porquinhos!

Professora: Isso mesmo e, será que a história é igual? Quem já conhece essa história?

Um cinco crianças levantaram as mãos.

Professora: Legal! Vamos começar, então? Como é o momento da leitura? Eu posso ficar conversando com meus amigos, brincando e não prestar atenção?

Crianças: Não!

Professora: Então vamos lá.

A professora contou a história, diferenciando as vozes dos personagens, gesticulando com o corpo em alguns trechos da história e falando para as crianças fazerem alguns sons também. O ambiente parecia estar bem divertido. Apesar disso, dois alunos que estavam brincando derrubaram lápis de cor no chão e Sara chamou atenção.

Ao fim da leitura, a professora perguntou quais materiais os três jacarezinhos haviam utilizado para construir suas casas. Várias crianças, ao mesmo tempo, responderam:

Crianças: Pedra, graveto e areia.

Professora: E por que o Jaca Segundo e o Jaca Terceiro construíram as casas com graveto e com areia?

Criança 4: Por que a pedra é muito pesada e demorava demais.

Professora: Isso mesmo, o Jaca Segundo e o Jaca Terceiro foram preguiçosos,

porque a mãe deles tinha avisado que precisava construir casas fortes para se proteger do Javali Bundudão.

Criança 5: É verdade professora, eles não quiseram fazer de pedra porque demorava e era pesado.

Professora: Exatamente. E o que mais podemos aprender com essa história?

Por alguns instantes os alunos pensaram, mas ninguém respondeu.

Professora: Que devemos ajudar uns aos outros. O Jaca Segundo ajudou o Jaca Terceiro e o Jaca Primeiro ajudou o Jaca Segundo e o Jaca Terceiro, porque se não tivessem se ajudado, o Javali teria comido eles.

E a conversa sobre a leitura ocorreu por mais alguns minutos. Em seguida, a professora pediu para duas meninas entregarem o livro de geografia e falou para as crianças abrirem o livro na página 50, escrevendo o número na lousa.

Peguei uma cadeira no fim da sala e sentei ao lado de um dos alunos, que eu sabia que estava com mais dificuldade no processo de alfabetização. Ele estava sentado na primeira carteira, no centro da sala, ao lado de outro menino.

Falei para ele:

Pesquisadora: Arthur, temos que abrir o livro na página 50, o 5 e o 0, igual à professora colocou na lousa, olha lá. - E aponte para o número escrito no quadro branco.

Arthur: Tá bom, prô.

E folheando página por página do livro, ele foi observando os números e encontrou a página 50. Em seguida, a professora começou a explicar a atividade, lendo o que estava escrito no livro.

O livro apresentava os diferentes tipos de moradias ao redor do mundo, os materiais que eram construídos e o porquê de tais arquiteturas. A primeira imagem do livro era de uma casa na Alemanha, feita de tijolos com o telhado triangular, para que quando a neve caísse, não acumulasse em cima da casa. A professora explicou e desenhou na lousa, e vários comentários foram feitos pelas crianças.

A segunda imagem era de uma oca indígena no Brasil, feita com palha. A professora explicou que eles constroem com esse material porque onde vivem é bem quente e assim, com a palha, o ar pode circular e o ambiente fica mais fresco. Arthur, que estava prestando atenção na professora, virou para mim e disse:

Arthur: prô Thalia, olha, eles construíram de palha porque são preguiçosos, igual aos jacarezinhos.

Quando Arthur disse isso, pedi que ele falasse para a professora Sara também, então ele levantou a mão e repetiu mais uma vez, de forma que todos os amiguinhos também ouviram. A professora então disse:

Professora: Os jacarezinhos construíram a casa de palha porque era mais fácil, mas os indígenas constroem com palha por conta de o lugar em que vivem ser quente e com a palha o ar pode circular dentro da oca. Eles não são preguiçosos, na verdade são muito inteligentes.

As crianças, conforme descrito nos diálogos feitos antes da leitura da história, tinham como experiência/referência anterior (como dito pela professora) a história dos “Três porquinhos”, entretanto, na discussão inicial a professora apresenta que o lugar onde a escritora morava era diferente do lugar que viviam, pois lá havia jacarés. Tal informação fornecida pela professora possibilitou às crianças repensar o lugar que vivem; quais animais existiam, se havia lagoas e árvores ou não e, através da comparação com o lugar onde a autora morava (como apresentado no episódio), produziram novos sentidos para o local que habitam e para a história que iriam ler. As experiências anteriores e as dimensões sociais que envolviam as crianças possibilitaram um sentido particular à história que seria contada (SILVA, 2008, p. 123).

Durante a leitura, sabendo quais materiais os porquinhos (da história dos Três porquinhos) utilizaram e que a história dos “Três jacarezinhos” era uma releitura desta obra, as crianças se prepararam para ouvir que seriam utilizados a palha, madeira e tijolos, porém, os jacarezinhos utilizaram outros materiais: a areia, graveto e pedra. A divergência de materiais produziu nas crianças um estranhamento, que gerou discussões e possibilitou a compreensão de novos conhecimentos e sentidos sobre sua realidade de mundo. Conversar sobre o enredo, sobre o que aconteceu, permitiu a elas ter acesso a outras realidades, a outras informações sobre a natureza, meio ambiente, materiais, moradia, etc.

Apesar do texto não ter sido lido (literalmente) pelas crianças, a leitura realizada em conjunto possibilita diversos “domínios”, como apontado no fascículo Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa.

A leitura envolve a aprendizagem de diferentes habilidades, tais como: (i) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (iii) a construção de sentidos. As referidas habilidades inter-relacionam-se e não podem ser pensadas hierarquicamente (PNAIC, 2012, p. 8).

Quando escutei Arthur dizer que os indígenas eram preguiçosos porque, assim como os Jacarezinhos, eles haviam construído suas casas com palha, considerei a associação que ele havia feito muito inteligente. Podemos inferir que Arthur tinha entendido que a palha, conforme apresentado na história e nas discussões, pelo fato de ser um material simples, leve e mais fácil de ser utilizado na construção de uma casa e, somada à fala da professora sobre a preguiça dos personagens, podem ter induzido seu entendimento de que os indígenas construíam suas moradias com palha porque também eram preguiçosos. Vygotsky (1991), psicólogo russo do século XX, aponta que o ser humano é um ser social e através das relações que estabelecemos com os outros, mediadas por instrumentos e signos, que aprendemos.

Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 1991, P. 114).

Apesar do equívoco, Arthur utilizou seus conhecimentos anteriores e os associou com as novas informações recebidas, produzindo outra interpretação do mundo. Silva (2008) aponta que novos sentidos podem ser construídos através das relações. De acordo com a pedagoga “os sentidos são abertos: algo pode perder ou ganhar sentido, pois o próprio sujeito se modifica, por seu confronto com os outros e com o mundo” (Ibid., 2008, p. 61).

Como ocorrido no episódio, pedi para Arthur repetir sua fala para a professora. Meu pedido teve a intenção de tornar visível à professora uma compreensão de um aluno que estava equivocada. Como acredito que o papel de professora é o de mediar e de favorecer processos de apropriação e de reelaboração, achei que seria prudente encaminhar

para o coletivo a conclusão que o aluno estava chegando sozinho, a partir dos elementos ali oferecidos. Sara ao ouvir o comentário do aluno, explica, então, novamente sobre a moradia indígena e a diferença com a história lida, esclarecendo os contextos para Arthur e para a turma toda. A professora, “à medida que interfere junto à criança, não só possibilita a ela um avanço do seu processo de desenvolvimento como também favorece a dinâmica de produção de sentidos” (SILVA, 2005, p.19) construídos a partir dos textos lidos.

A partir do que acompanhamos deste episódio, podemos dizer então que Arthur produziu conhecimento? Silva (2008) aponta que “toda leitura modifica seu objeto, uma vez que o leitor inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a intenção do autor” (Ibid., 2008, p. 106). O aluno reelaborou sentidos para sua conclusão que antes foi criada só com a escuta da história. Arthur construiu novos sentidos a partir da relação de suas vivências com o texto lido e a partir das informações apresentadas pela professora. Com essa mediação, as explicações dadas na roda de conversa proporcionaram a ele novos conhecimentos: que há diferentes lugares e diferentes habitações dependendo do clima que se vive; que materiais como a pedra, a palha, a madeira, possuem especificidades, que no Brasil vivem indígenas e eles constroem as casas com palha devido ao calor de onde residem, entre outros.

Como dito anteriormente, a criança se apropria primeiramente do mundo que a rodeia; da sua casa, sua rua, sua família, seu contexto social... Constrói conhecimento a partir das relações que possui com os outros e com os objetos, formulando seus pensamentos, reconhecendo seus sentimentos, ações e emoções. Essa é sua primeira leitura de mundo. Ao entrar na escola, a criança vai se apropriando de uma nova realidade; aprende que há tempos diferentes do que costuma viver em sua casa, há professores,

objetos distintos, regras e tarefas. A criança tem seu modo particular de entender o mundo a partir de sua singularidade, de sua cultura social e produzir conhecimentos.

Ao ingressar na escola suas compreensões são ampliadas, o acesso a novas informações possibilita entender outras dinâmicas. E a leitura de textos literários pode se constituir um rico recurso para essa ampliação de repertórios e de entendimento do outro e de outras culturas. A escola, a professora e a leitura fazem presente à alteridade como constituidora do processo de apropriação do conhecimento.

As dúvidas das crianças, como apresentada por Arthur, podem ser entendidas como possibilidade de retrabalhar algum assunto ou expandir novos campos de saberes. “Em um processo educativo, os significados podem ser reelaborados. Não são estáticos. Estão sempre em circulação” (SILVA, 2008, p. 17).

A literatura pode ser uma expressão artística, possui a característica de compilar costumes, diferentes falas, lugares e assim, também pode assumir o papel de ampliar o vocabulário das crianças, pode ser apropriada pela professora como mote para discutir um assunto (que seja o dia das mães, dia do folclore ou a proteção das tartarugas), pode ser utilizada para compreender diferentes gêneros textuais, rimas e até palavras com lh, nh e dois “r”s. A leitura de literatura pode possibilitar a construção do conhecimento através da ludicidade, da fantasia, do medo de uma história de terror ou dar vazão a emoções com uma história de amor. É preciso que se respeite a licença poética, a estética da literatura, como aponta Manzano (1988, p. 26), que a literatura seja compreendida como Arte pelas crianças, mas que ela possa ser também compreendida, sem com isso ser desrespeitada, uma fonte de pesquisa, de descoberta e dúvida, possibilitando “uma nova forma de compreensão de si e do próprio mundo” (SILVA, 2008, p. 60).

### ***A leitura como experiência***

---

*“Levar algo da leitura para além do seu tempo, para além do momento mesmo em que se realiza - aqui reside a dimensão de experiência que chamo de avesso” (KRAMER, 2000, p. 21).*

#### **Episódio 3**

As carteiras formavam grupos de quatro/cinco crianças, mas mesmo assim, 32 alunos dentro de uma sala deixava o ambiente ainda menor. As crianças conversavam entre si; era sexta-feira, o famoso “dia do brinquedo” e estavam agitadas em mostrar uns aos outros, o que haviam trazido de casa.

A professora, que estava conversando com uma e outra criança, foi à frente da sala e esclareceu os combinados:

Professora: Guardem os brinquedos na mochila e os que são muito grandes, podem deixar no armário no fundo da sala. Vou começar a chamada.

Algumas crianças guardaram os brinquedos na mochila, outras correram para o fundo da sala e colocaram seus objetos lá. A professora fez a chamada e as crianças contaram o número de alunos presentes.

Sara escreveu a rotina na lousa: colação; chamada; contagem; leitura; atividade; merenda; arte; atividade; recreação. Leu com as crianças cada um dos itens e questionou:

Professora: Já fizemos a colação?

Crianças: Sim!

Professora: E a chamada e a contagem?

Crianças: Também.

Professora: Então agora é o momento da leitura.

A professora foi até seu armário e voltou com um livro na mão.

Professora: Hoje vamos ler uma releitura da história “Chapeuzinho Vermelho” que se chama Chapeuzinho Redondo; quem escreveu essa história foi Geoffroy de Pennart e como ele não fala português, a Gilda de Aquino fez a tradução para nós entendermos.

Criança 1: O que é re, re... Isso aqui que você disse, prô?

Professora: Releitura é quando alguém pega uma história que já existe e faz uma história parecida. Vocês vão ver que nessa história tem um monte de coisas iguais e vários acontecimentos diferentes.

Durante a leitura, as crianças percebiam as semelhanças e as diferenças entre as histórias:

Criança 2: A mãe da outra chapeuzinho tinha dado torta de maçã e nessa é bolo.

Criança 3: Ela acordou o lobo, que corajosa!

Criança 4: Ainda bem que ela obedeceu ao que a mãe dela disse e não foi pela floresta.

Criança 5: Nossa, a vovó sabe dirigir!

Criança 6: Tadinho do lobo, só está apanhando nessa história.

Criança 7: O que é veterinária?

A professora respondia rapidamente alguns comentários, mas deixou para o momento da conversa as discussões apresentadas durante a leitura.

Criança 4: Prô, na outra história, a chapeuzinho vermelho desobedece à mãe dela e vai pela floresta porque é mais rápido, mas nessa história fala com um estranho.

Professora: Com um estranho?

Criança 4: Sim, ela não conhecia o lobo e falou com ele. Minha mãe sempre fala que não é para eu falar com estranhos na rua porque é perigoso.

Professora: Muito bem Elias, não podemos falar com quem não conhecemos, pode ser realmente perigoso.

Criança 4: E a chapeuzinho achou que o lobo fosse um cachorro. Minha mãe diz que tem pessoas que oferecem balas para as crianças, mas elas são más.

Criança 8: Minha mãe também fala que não pode falar com gente que a gente não conhece.

E a conversa continuou por mais alguns minutos.

Durante a Antiguidade as práticas da escrita e da leitura ficaram restritas no uso, principalmente, da área jurídica (leis) e religiosa, marcadas pela hierarquia e poder daqueles que detinham tal conhecimento. Como aponta Zilberman (2009), para que tais ensinamentos fossem transmitidos, era necessária uma instituição que se encarregasse de tal função, surgindo, assim, a escola.

As práticas econômicas encontram-se na origem da escrita, as práticas religiosas, a que se vinculam as literárias e jurídicas, determinam a organização da escola, que se encarregará da difusão daquela ferramenta da linguagem verbal (Ibid., 2009, p. 18).

Assim, tanto a escola quanto a escrita (e a leitura) foram alicerçadas nos moldes religiosos, que seguindo castas, estruturaram uma instituição elitista que separava a população de tais práticas.

No contexto da Idade Média, a área educacional se limitou aos mosteiros cristãos, mantendo o conhecimento da leitura e da escrita sob o poder da igreja, afastando o povo destes conhecimentos. É a partir das revoluções industriais e tecnológicas que se ampliaram as oportunidades de acesso a esses saberes, promovendo a transformação do sistema escolar e expandindo o atendimento às classes populares (ZILBERMAN, 2009). Ao contrário do domínio que se tinha da oralidade através da música e da poesia, com a expansão da escola,

a leitura (e a escrita) se fortalece e expande-se em um mercado dinâmico. E para atender às novas exigências do mercado, a escola se volta para a leitura.

O papel original da escola, intermediando as relações entre o ser humano e a escrita, amplia-se, convertendo-se na principal ponte entre seu usuário - o estudante, que inicia na infância sua trajetória pelo ensino, já que a escolarização torna-se obrigatória desde os primeiros anos de vida - e a cultura, sendo a aquisição da leitura uma das condições da aprendizagem. São várias as razões pelas quais a leitura passa a ocupar o primeiro plano, em detrimento de outras modalidades de percepção e representação da realidade, vindo a funcionar como porta de entrada do jovem ao universo do conhecimento. (ZILBERMAN, 2009, p. 22).

No mercado capitalista que se organizava a sociedade ocidental, a prática da leitura tinha finalidade de instruir e formar o homem intelectual, capaz de trabalhar nas indústrias. A escola, não mais a igreja, passa a ser a principal instituição de ensino da leitura e da escrita. Entretanto, as práticas religiosas, ligadas ao controle e a tutela do ler, ainda permaneceram nela. As obras de ficção são entendidas como “fuga” do conhecimento, pois muitas delas apresentam as “paixões humanas” e poderiam desvirtuar o homem no seu caminho de sucesso. Tais livros, durante séculos (e podemos dizer que somente no século XIX que tais pensamentos foram/estão alterados/se alterando) foram proibidos às mulheres, pois poderiam trazer uma ideia “errônea” sobre o amor e o casamento (ZILBERMAN, 2009) e até mesmo indicar que estavam lendo e escrevendo para se corresponder com um amante. E esse comportamento era reprimido.

Na sua história, a escola, desde sua gênese, procurava formar as pessoas para a obediência às leis, com um ensino autoritário pautado nos ideais religiosos, excluindo a população e proibindo as mulheres do acesso ao saber. Uma escola pensada para atender as demandas do mercado, acabou por produzir uma educação para a barbárie. Se de um lado, porém, tal instituição procurou (procura?) formar um homem nos moldes capitalistas fabris, de outro, pode formar seres críticos e que produzem conhecimento.

A questão do conhecimento na escola é controversa; para quê e para quem se ensina? Para satisfação individual e acúmulo de riquezas ou para a promoção de uma sociedade mais igualitária e justa?

A maioria das crianças participantes da pesquisa ainda não tinha finalizado sua alfabetização. Como mencionado anteriormente, a leitura de livros era realizada em voz alta pela professora. Apesar disso, em todos os momentos que estive na sala, Sara dizia "a história/livro que vamos ler hoje é..." e tentava, de alguma forma, fazer com que as crianças participassem da leitura, com comentários, danças e sons. Proporcionar que a criança se sinta "uma leitora" é uma das formas de se construir o gosto e o prazer pelo ler, assim como "valorizar cada uma das intervenções, mesmo as mais insignificantes e rotineiras, já que por trás de cada uma há uma criança que expressa a sua própria realidade" (MANZANO, 1988, p. 107).

Os momentos de conversa e discussões após a leitura são importantes para que as crianças possam expressar os sentidos, emoções, associações e conhecimentos que elaboraram durante a história. Kramer (2000) aponta que momentos como estes podem oportunizar a leitura como experiência, uma leitura que vai além do tempo em que é realizada.

Quando penso na leitura como experiência (na escola, na sala de aula ou fora delas), refiro-me a momentos nos quais fazemos comentários sobre livros ou revistas que lemos, trocando, negando, elogiando ou criticando, contando mesmo. Enfim, situações nas quais - tais como uma viagem, uma aventura - fala-se de livros e de histórias, contos, poemas ou personagens, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores, uma comunidade, uma coletividade. O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente onde a leitura é partilhada e onde, tanto quem lê, quando quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados (Ibid., 2000, p. 21).

Para compreender melhor o que seria a leitura como experiência, busquei a etimologia de cada palavra. LEITURA/LER ou *legere*<sup>8</sup> é derivada do latim, provindo da agricultura, que significa “colher” e EXPERIÊNCIA, vinda do latim *experientia* tem a junção de duas palavras; *ex*, que significa “fora” e *experiri*, que significa “testar”, assim, a palavra experiência é o “conhecimento obtido através de tentativas”. Posso dizer, então, que a leitura como experiência corresponderia à colher *conhecimentos com os outros*, dialogando, divergindo e construindo novas ideias.

Os episódios descritos neste trabalho me permitiram aproximar da realidade (claro, através da minha percepção): as falas das crianças, as associações, produções de sentidos, as discussões, interferências, as mediações da professora... Durante minhas idas à escola, percebia que o tempo de leitura em voz alta do livro era (muito) menor do que o tempo de discussão das histórias. Os livros pareciam despertar nas crianças memórias de vivências anteriores, ao mesmo tempo em que instigava a imaginação. Era nos momentos de discussão (posterior à leitura) que elas tinham a oportunidade de se expressarem e contarem suas recordações e associações, o que parecia tornar esse espaço rico em troca de experiências, conhecimentos e descobertas.

No *episódio 3*, há duas questões realizadas pelas crianças; “O que é re, re... Isso aqui que você disse, prô?” e “O que é veterinária?”, que podem ser exemplos de que, como dito no capítulo 2 deste trabalho, a leitura e os momentos de leitura podem gerar dúvidas e questões sobre algo que pouco ou ainda não conhecem. Neste exemplo, a primeira fala se referiu à palavra “releitura” e a segunda, à profissão de veterinária – que apesar de não ter sido descrito neste trabalho, provocou surpresas, pois as crianças não sabiam que cuidar de animais poderia ser uma profissão – ambas as palavras foram explicadas pela professora e

---

<sup>8</sup> De acordo com o Dicionário “Origem das Palavras”.

inseridas no contexto dos alunos. Compreendo assim, que a leitura de livros e os momentos de troca de conhecimentos durante os momentos de leitura, podem ampliar o repertório vocabular das crianças, fornecendo-lhes mais recursos para se expressarem e aprenderem.

Para Kramer (2000), esses diálogos sucedidos após a leitura de um texto, a troca de ideias e a interação com os outros é o que pode transformar a educação individualista e competitiva que temos hoje. Em concordância, exponho que a escola é um dos lugares que as crianças têm acesso às diferenças, por meio da convivência com outros as diferenças se evidenciam, seja ela por cor de cabelo, raça, gênero, entre outros.

Ao pensar a leitura, a literatura e seu papel no processo de humanização contra a barbárie, tenho clareza de que nações “cultas” e desenvolvidas científica e tecnologicamente deram ao mundo um legado de barbárie, de cerceamento e de tentativa de eliminação das diferenças.

(...) Assim, se penso na leitura e na escrita como experiência, é porque as entendo como espaço de indignação e da resistência, contribuindo para a formação dos sujeitos e para a educação de professores (KRAMER, 2000, p. 24).

Entendo, ainda, que as atividades propostas normalmente nas escolas, visam que cada criança desenvolva suas habilidades de aprendizagem individuais; cada um tem o seu caderno, sua folha de atividade, sua avaliação pessoal. Além disso, os diversos rankings escolares feitos a partir das avaliações externas têm promovido cada vez mais individualismo e competitividade, entre as escolas, professores e alunos. O episódio descrito acima, ainda que não se trate exatamente de um exemplo de diálogo sobre respeito, coletividade, individualidade, ou algo semelhante, expressa um momento na escola em que o ouvir, o respeitar a voz alheia, o contar vivências e memórias são importantes. Um espaço coletivo, construídos por todos; professora e crianças, que além de poder promover conhecimentos, pode ser *experiência*.

Neste sentido, pensar a leitura como experiência é procurar uma educação contra a barbárie. Uma leitura que respeite as pluralidades, que busque diálogo, crítica e transformação. Os momentos de leitura podem se tornar espaço de experiências e , mesmo com todas as burocracias presentes na escola e cobranças (em cima dos professores, diretores e estudantes), a sala de aula pode ser espaço democrático, a leitura pode ser momento de coletividade e as crianças podem ter sua ludicidade respeitada.

Será que essa é uma das possibilidades para uma educação igualitária e justa?

### **Considerações finais**

---

*“A tarefa de abrir o mistério à criança e de aproximar do encantadoramente humano merece bem entrar numa aventura como é a de acompanhar os nossos filhos e alunos na compreensão da obra de arte literária, no despertar para a leitura, levá-los a penetrar no mundo das ideias, da possibilidade de julgar, de ter em suas mãos a arte de decidir, de ir construindo a sua personalidade dia a dia” (MANZANO, 1988, p. 126).*

As práticas da leitura e da escrita, historicamente, como já mencionado, foram controladas por muito tempo pela igreja e eram restritas a uma elite dominante. Ao ser passado à escola a tarefa de difundir a leitura e a escrita a todas as camadas da população, vimos que muitos comportamentos e gestos foram mantidos, como o controle, a supervisão e a repressão a certos textos. Como, então, hoje, a escola estaria se relacionando com esta tarefa?

Para mim, era necessário compreender as dinâmicas de uma sala de aula, as relações de ensino e as práticas cotidianas. Eu queria me dirigir à escola real, queria entender o que realmente acontece no interior dela. Para isso, grande parte da fundamentação teórica se concentrou em dissertações e teses de pesquisadoras brasileiras, que através de suas experiências na profissão docente, discorreram sobre temas relacionados à leitura.

Retomando todo o processo de realização deste TCC, optei por acompanhar uma sala de alfabetização na intenção de compreender como ocorrem as práticas para a formação de leitores no cotidiano da escola. Acreditava (acredito) que, por mais conhecida que a escola fosse (seja), era (faz-se) necessário compreendê-la em sua realidade.

A escolha da escola deu-se a partir da minha experiência anterior com a instituição e, ter a oportunidade de pesquisar na sala da professora Sara me possibilitou ampliar questões, ao mesmo tempo em que me aprofundava às indagações sobre o processo de formação de leitores.

A partir das minhas vivências, selecionei alguns episódios que tornaram visível o quanto as crianças atribuem sentido as histórias que ouvem, entendendo a importância da prática da leitura como recurso para ampliar o repertório e favorecer a produção de conhecimentos.

Além disso, tentei apresentar o papel fundamental de mediadora da professora; daquela que é tomada como modelo de leitora, que amplia as referências de livros para as crianças, que dialoga e intervém quando considera pertinente, respeitando cada uma em seu contexto, ludicidade e vivência de mundo.

Este Trabalho de Conclusão de Curso me possibilitou revisitar livros e artigos lidos durante minha graduação em Pedagogia, textos estes que ampliaram minha visão sobre a escola e a educação brasileira, permitindo outra leitura sobre meu mundo. Esse aspecto de poder recuperar leituras feitas durante o decurso de minha graduação foi algo que considerei importante, pois me permitiu realizar uma síntese e uma compreensão geral do que estudei durante todos esses anos.

Na verdade, a construção desta pesquisa possibilitou revisar outros mundos; mundos fictícios, antigos, de outros povos e épocas, de sociedades passadas, problemas antigos e outros bem atuais – Todos estes dentro de livros, artigos e reportagens. Possibilitou rememorar minhas leituras de mundo e minhas leituras da palavra. E, que delícia, perceber que cada leitura pode modificar a outra. Cada leitura, que mesmo realizada em um determinado momento, atravessa o espaço e o tempo em que se realiza. Que produz sentidos, sensações e conhecimentos. Que ensina, quebra concepções enraizadas, contrapõe e sugere novas perspectivas. Que modifica e pode transformar. Talvez seja essa a grandeza das palavras: poder ler o mundo, mas também poder ler-se e reler-se. E, quem sabe,

contribuir em algum grau na transformação desse mesmo mundo, tornando-o cada vez mais pleno de pequenos leitores.

### ***Referências bibliográficas***

---

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARBOSA, G. T. C. **A sala de aula como espaço de interlocução e produção de sentidos**. Faculdade de Educação - Unicamp. Campinas, SP, 2018. 73 p.

BRASIL. **Fascículo Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa**. Ano 01, unidade 02. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular Versão Final**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em 02 de setembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Fascículo 3 - A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino. **In Programa Pró-Letramento - 2008**. Disponível em: [http://www.ggte.unicamp.br/eam/pluginfile.php/261182/mod\\_resource/content/1/pro\\_letramento\\_port.pdf](http://www.ggte.unicamp.br/eam/pluginfile.php/261182/mod_resource/content/1/pro_letramento_port.pdf). Acesso em 09 de setembro.

CHAUI, M. Ideologia e Educação. In **Educação e pesquisa**. USP: SP, Vol. 42, n. 1, p. 249-257, Janeiro - março, 2016.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte, MG: Ceale: Autêntica, 2007. 246 p.

CALDIN, C. F. **A leitura como função pedagógica: o literário na escola**. Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, v. 7, n. 1, p. 22-33, 2002.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Mec divulga o PNAIC**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/mec-divulga-o-pnaic-2017/>. Acesso em 02 de setembro de 2019.

ESTADÃO. **A população brasileira não lê e nunca comprou um livro aponta pesquisa: Retratos da leitura**. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>. Acesso em 8 de setembro de 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008. 87 p.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1967. 148p.

- FISCHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2006. 337 p.
- GOERGEN, P. De Homero e Hesíodo (ou: Das origens da filosofia e da educação). In: SILVEIRA, R. J. T. e GOTO, R. (org.). **Filosofia na escola: diferentes abordagens**. São Paulo, Loyola, 2008, pp. 13-40.
- GOMEZ DEL MANZANO, M. **A criança e a leitura**. Porto: Porto, 1988. 128p.
- HEBRARD, J. **O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma**. *Revista Presença Pedagógica*, v.6, n. 33, maio/junho de 2000.
- KLEIMAN, A. B., MORAES, S. E. Leitura e práticas educativas In **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Mercado de Letras, Campinas - SP, 1999, p. 89 - 120.
- KRAMER, S. **Leitura e escrita como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais**. *Revista Presença Pedagógica*, v. 6 n. 31 Jan-Fev. 2000. 17 – 27p.
- LAJOLO, M. **A formação da leitura no Brasil**. Coautoria de Regina Zilberman. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 1998. 374 p.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In SILVA, E. T. da. In **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. Organização de Regina Zilberman, Tania Mariza Kuchenbecker Rösing. São Paulo, SP: Global: Associação de Leitura do Brasil, 2009. 229 p.
- MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbetes **CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/cefams-centros-especificos-de-formacao-e-aperfeiçoamento-para-o-magisterio/>>. Acesso em: 02 de set. 2019.
- NUNES, C. A. **Aprendendo filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 1992. 112p.
- OLIVEIRA, R. C. de. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever**. *Revista de Antropologia*, USP. São Paulo, 1996, v. 39, nº 1.
- PINTO, M. R. B. Tempos e espaços escolares: o (des) confinamento da infância. In QUINTEIRO, J. e CARVALHO, D. C. **In Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Brasília, DF: Junqueira&Marin: CAPES, 2007. 91 – 115p.
- POE, E. A. **A carta roubada**. (2ª Ed.) Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1999.
- SILVA, L. C. B da. **A produção de textos com crianças na fase inicial da alfabetização**. Faculdade de Educação - Unicamp. Campinas, SP. 2005. 58 p.

SILVA, L. C. B da. **Práticas de Leitura na Infância: Imagens e Representações**. Autores Associados. Campinas, SP. 2008. 147 p.

SILVA, L. C. B da. **Práticas de usos da leitura e da escrita, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional**. Faculdade de Educação - Unicamp. Campinas, SP, 2012. 139 p.

SOARES, M. **Metamemória - memórias: travessia de uma educadora**. 2ª edição. São Paulo. Cortez, 2001. 124 p.

TONIN, F. B. **Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer?** Campinas, SP : [s.n.], 2016. 274 p.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: \_\_\_\_\_(org.). In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3. ed. São Paulo, SP: Ícone : EDUSP, 1991. 102 - 117p.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura de literatura. In SILVA, E. T. da. In **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. Organização de Regina Zilberman, Tania Mariza Kuchenbecker Rösing. São Paulo, SP: Global: Associação de Leitura do Brasil, 2009. 229 p.

### ***Livros citados***

---

ALENCAR, J. de. **Iracema**. Campinas, SP: Komedi, c2008. 143 p.

ASSIS, M de. **Dom Casmurro**. Coautoria de Martin Claret. São Paulo, SP; Martin Claret: [s.n.], 2006. 225p.

ASSIS, M de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Ática, 1992.

AZEVEDO, A. **O cortiço**. Coautoria de Dirce Cortes Riedel. 3. ed. ref São Paulo, SP: Ática, c2004. 296p.

CAMÕES, L. de. **Os Lusíadas**. Coautoria de Vitor Ramos. 2. ed. São Paulo, SP: Cultrix, c1972. 342 p.

GAARDER, J. **O mundo de Sofia: romance da historia da filosofia**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, c1996. 555 p.

GUIMARÃES, B. **A escrava Isaura**. 2. ed. reform São Paulo, SP: Ediouro, 2001. 192p.

GOMES, D. **O pagador de promessas**. 32. ed. Rio de Janeiro, RJ: B. Brasil, 1994, c1987. 122p.

MENEZES, R. de (intr.). **O coruja**. 2. ed. São Paulo, SP: Global, 2008. 346 p.

KATTEMAN, H. **Os três jacarezinhos**. Tradução de Cecília Martins. Editora Autêntica. 2010.

MEYER, S. **Crepúsculo**. [3. ed.] Rio de Janeiro, RJ: Intrínseca, 2009. 355p.

ORTHOF, S. **Maria vai com as outras**. Editora Ática. 22ªed. 2008.

PENNART, G. de. **Chapeuzinho Redondo**. Editora Brinque Book. Tradução de Gilda de Aquino. 2012.

ROCHA, R. **Bom dia, todas as cores!** Editora Salamandra. 18ªEd. 2013.

ROCHA, R. **O dia em que Miguel estava muito triste**. Editora Melhoramentos. 24p.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2000. 263 p.

SHAKESPEARE, W. **Otelo, o mouro de Veneza**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2004. 156 p.

SPARKS, N. **The last song**. New York, NY: Grand Central, 2010, c2009. xiv, 463.

SPARKS, N. **Diário de uma paixão**. Ribeirão Preto, SP: Novo Conceito, 2010. 242 p.

VICENTE, G. **Auto da Barca do Inferno**. Porto Alegre: L & PM Pocket, 2012.

WOOD, A. **Meus porquinhos**. Ilustração de Don Wood. Editora Ática. 10ªEd. 2015.

YABU, F. **Princesas do mar: tartarugas em perigo**. Editora: Panda Books. Coleção: princesas do mar. 2008.